Lehrbuch
der
Erziehung und des Unterrichtes.

Eine
systematische Darstellung
des
gesammten katholischen Volksschulwesens
für
Geistliche und Lehrer

von
Aloys Karl Ohler,
Director am Großherzoglichen Schullehrer-Seminar zu Bensheim.

Vierte, verbesserte Auflage.

Mainz.
Verlag von Franz Kirchheim.
1865.

Imprimi permittitur.

MOGUNTIAE die 19. Augusti 1861.

Ad. Fr. Lennig,
Vic. Gen. et Cap. Eccl. Cath. Decanus.

Vorrede zur ersten Auflage.

Ueber das vorliegende Buch wird sich nur Derjenige ein richtiges Urtheil zu bilden vermögen, welcher zum Voraus mit den Grundsätzen bekannt ist, die mich bei Abfassung desselben leiteten, mit dem Zwecke, den ich damit erreichen will, und mit seiner ganzen Einrichtung.

Während eines dreizehnjährigen Wirkens an der Volksschule und eines neunjährigen am Schullehrer-Seminar habe ich immer dringender das Bedürfniß gefühlt nach einem Werke, das in christlichem Geiste geschrieben, speziell und bestimmt in das Praktische der Erziehung und des Unterrichtes einführt, zugleich aber die Einrichtung hat, daß es für die Anfänger ein Lehrbuch, für die Geistlichen und älteren Lehrer ein vollständiges Handbuch ist. Diesen Wunsch, der auch sonst von so vielen Seiten immer lauter ausgesprochen wurde, möchte ich durch diese Schrift möglichst verwirklicht sehen.

Sie soll zunächst Geistliche und Lehrer in die Grundsätze des katholischen Volksschulwesens einführen. Die katholische Schule aber ist nicht außer oder neben der Kirche, sondern in derselben. In ihr muß darum auch nach katholischen Prinzipien erzogen und unterrichtet werden. Diesen Standpunkt glaubte ich nicht blos um meiner Privatüberzeugung, sondern auch um der Sache willen einhalten zu müssen. Auf ihn mögen Viele sich nicht erschwingen können und wollen, entweder weil ihre religiöse Ueberzeugung eine andere ist, oder weil es ihnen am kirchlichen Sinne gebricht; aber selbst diese müssen zugestehen, daß, da von der Geistlichkeit und dem Lehrerstande

zusammen die Bildung der Kinder des Volkes auszugehen hat, jeder Zwiespielt unter ihnen höchst nachtheilig wäre, das erste und nothwendigste Erforderniß also das harmonische Zusammenwirken Beider sein muß. Wodurch kann aber dieses ermöglicht werden? Nach meiner Ueberzeugung vor Allem dadurch, daß Geistliche und Lehrer im Besitze einer und derselben vollständigen Anleitung sind, welche sie in den Stand setzt, die Kinder so zu erziehen und zu unterrichten, wie ihre Kirche sie erzogen und unterrichtet haben will. Wird eine solche Anweisung das Lehrbuch sowohl für das Klerikal-Seminar, als auch für das Schullehrer-Seminar, und bleibt es auch später für Jeden die Richtschnur seiner Verfahrungsweise; so ist der Zwiespalt, welcher Alles zerstört und mit den glänzendsten Redensarten nicht weggeschafft werden kann, beseitigt und die Harmonie angebahnt, welche eine Angelegenheit von höchster Bedeutng, wie die Gesammtbildung des Volkes ist, so gebieterisch erheische.

Indem ich aber aus mehr als einer Ursache vom kirchlichen Standpunkte ausgehen zu müssen für gut fand, bin ich dennoch nicht einseitig verfahren. Ich erkenne auch gern das viele Gute an, welches die Pädagogik der letzten Jahrzehnte namentlich für den Unterricht zu Tage gefördert hat, und habe es ohne alles Bedenken benützt. Es konnte mir überhaupt nicht darum zu thun sein, auf einem Gebiete, auf welchem die Prinzipien gegeben sind, ihre Anwendung und Ausführung aber mehr auf Erfahrungen beruhen, Neues zu erfinden, sondern es galt mir hauptsächlich, nur das Bewährte, wo ich es fand, zu benützen und zu einem Ganzen zusammen zu stellen. Darum habe ich kein Bedenken getragen, aus den in ihrer Art ausgezeichneten Schriften von Barthel, Curtmann, van de Kamp, Diesterweg, Harnisch, Kellner, Niemeyer, Overberg, Stapf, Zeheter, Zerenner u. v. a., sowie auch aus speziellen methodischen Lehrbüchern und aus gediegenen Zeitschriften Das auszuwählen, was ich zu meinem Zwecke brauchen konnte, und es theilweise in wörtlichen Ausdrücken, theilweise überarbeitet wieder zu geben. Diese Bemerkung mag zugleich die jedesmaligen Citate überflüssig machen, welche im Contexte nur lästig geworden wären. Wer übrigens auch nur das Inhaltsverzeichniß ansieht, wird sich leicht überzeugen, daß sich, trotz dieser Benützung, doch das Ganze als eine selbstständige Arbeit geltend macht.

Was den Zweck des Buches anbelangt, so soll dasselbe nicht blos allgemeine Theorien aufstellen und einzelne Andeutungen für die Ausführung derselben geben, sondern es soll, hauptsächlich in der Unterrichtskunde, speziell in die Praxis einführen.

Ich kenne die Bedenken, welche man in dieser Beziehung erhebt. Durch ein solches Eingehen bis in das Einzelne, meint man, würden sowohl den besseren Bestrebungen der Zeit, welche stets an die Stelle des Vorhandenen Neues und Besseres setzen, als auch jedem intelligenten Lehrer, der lieber selbstständig verfahren und seine eigene Lehrweise haben und vervollkommnen möchte, Fesseln angelegt. Dagegen habe ich die Ueberzeugung, daß man nur Besseres hervorrufen kann, wenn man vorerst das vorhandene Gute klar und gründlich erkannt hat. In allen Wissensgebieten war stets die gründliche Kenntniß des Bekannten und dessen praktische Durchführung der Uebergang zu dem noch unbekannten Vollkommneren.

Aber, so wendet man weiter ein, eine Methode ist ja nur dann gut und brauchbar, wenn sie einfach, natürlich und fast wie von selbst sich ergibt. Wer demnach in die richtige Theorie eingeführt wird und noch dazu einzelne Winke erhält, findet das Spezielle von selbst, wenn er nur ein Mann von gesundem Menschenverstande ist. Obgleich ich diese Meinung oft gehört und gelesen habe, so kann ich ihr doch keineswegs beistimmen. Das, was allerdings dem Eingeweihten einfach, natürlich und selbstverständlich erscheinen mag, macht immer Dem, der noch nicht in der Sache steht, nicht geringe Schwierigkeiten. Ich frage jeden Unbefangenen: Was hat der Anfänger an allzu allgemein gehaltenen Andeutungen und Winken, wenn sie auch in der gefälligsten und gewandtesten Form gegeben werden? — Er wird eine solche Anleitung in der Praxis nicht benützen können und entweder nach anderen Werken sich umsehen müssen, deren Anschaffung zu kostspielig, deren Studium ihm oftmals zu schwer und deren Tendenzen nicht selten nachtheilig sind, oder er wird auf Kosten der Schüler allerlei Versuche machen, um vielleicht erst spät, vielleicht auch nie das Rechte zu treffen.

Der Anfänger braucht durchaus ein Lehrbuch, welches ihm vollständige Auskunft gibt, wie er in der Schule zu verfahren hat. Ein ebenso wesentliches Erforderniß aber, wie die Vollständigkeit, ist

auch dabei die Bestimmtheit. Ihm muß Alles gesagt werden, oft sogar Das, was sich von selbst zu verstehen scheint, und zwar so, daß er genau das Ziel und die Mittel vor sich sieht. Darum habe ich auch Manches ganz bestimmt gegeben, von dem ich gern zugestehe, daß es ebenso gut von Anderen anders und sogar in ihrer Weise besser gemacht werden könnte. Den angehenden Lehrer aber, der noch keine Erfahrung hat, darf man nicht im Ungewissen lassen; sonst wird er Versuche machen, bei den ersten Schwierigkeiten den eingeschlagenen Weg aufgeben und sich einem anderen zuwenden, ohne zu einem bestimmten Resultate zu gelangen. Ihm muß man sagen, daß er sich in den ersten Jahren an sein Lehrbuch halten solle, das deßwegen ein sicherer und ausführlicher Wegweiser sein muß. Hat er sich einmal durch längere Praxis eigene Erfahrungen gesammelt, so mag er alsdann ab- und zugeben.

Aus dieser Rücksicht habe ich denn auch in der speziellen Unterrichtskunde eine Anzahl Muster für die praktische Behandlungsweise der Lehrgegenstände beigegeben. Auch sie mögen beanstandet werden, theils weil sie sich auf dem Papier ganz anders ausnehmen, als im lebendigen Vortrag, theils weil sie dem geübten Schulmanne, der bereits in der Sache steht und seine eigenen Manieren lieb gewonnen hat, zu breit, sogar eigenthümlich vorkommen mögen. Wer aber Präparanden in das Schulhalten einzuführen und einzuüben hat, der wird die Nothwendigkeit solcher Muster wohl zu würdigen wissen. In der Musterschule entgehen den Zöglingen gerade die wichtigsten Spezialitäten; sie übersehen und überhören sie, wenn sie dieselben nicht gleichsam vor Augen haben, sie durchstudiren und so auf ihre Bedeutung aufmerksam werden. Um den Werth der in diesem Buche aufgeführten Muster richtig beurtheilen zu können, mache ich aufmerksam, daß sie von mehreren vorzüglichen Schulmännern, welche in den betreffenden Fächern überraschende, sichere und feste Resultate bei ihren Schülern erzielten, aus der Schulpraxis auf das Papier übertragen worden sind. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß sie nicht auswendig gelernt und so den Schülern vorgetragen werden, sondern nur zum Beispiele dienen sollen, wie etwa eine und die andere Lection in diesem oder jenem Gegenstande vollständig behandelt werden kann.

Doch sehen wir von den Anfängern ab, und fragen wir uns, was den Geistlichen und älteren Lehrern erwünschter ist, ein Buch, welches ihnen allgemeine Theorien nebst einigen spärlichen Fingerzeigen aufstellt, oder ein solches, welches in das Spezielle einführt. Die Erfahrung hat bewiesen, daß nur Wenige eine allgemeine pädagogische oder methodische Anleitung zum Gegenstande ihrer Lektüre und ihres Studiums machen, weil sie mit dem Allgemeinen hinlänglich vertraut sind. Dagegen kann und wird auch sie gerade das Spezielle interessiren, weil ihnen hier mancher Zweifel gelöst, manches Bessere geboten wird.

Das bereits Gesagte rechtfertigt denn auch die äußere und innere Einrichtung dieses Werkes, weßwegen wir uns darüber kurz fassen können.

Durch größeren Druck ist dem Anfänger alles Wesentliche des Inhaltes, durch die Gliederung und Bezifferung der Gedankengang hervorgehoben. Der übrige Text, welcher die weitere Begründung und Durchführung enthält, dient zum Nachlesen und zum späteren Studium. Ebenso ist überall Gelegenheit geboten zu weiteren Aufgaben.

Endlich habe ich absichtlich einen ganz einfachen Styl gewählt, während es mir leichter gefallen wäre, mich einer angenehmeren und gefälligeren Schreibweise zu bedienen. Ich weiß aus Erfahrung, welche Schwierigkeiten den Präparanden ein Lehrbuch bietet, das in seinen Ausdrücken ihrem Bildungsgrade nicht angemessen ist. Es war mir nicht darum zu thun, durch schöne Worte zu glänzen, sondern Allen nützlich zu werden, für welche dieses Buch bestimmt ist.

Und mit diesem Wunsche übergebe ich dasselbe den Geistlichen, Lehrern und Denen, welche es sonst noch mit den Kindern unseres Volkes wohl meinen.

Bensheim, am Feste Mariä Himmelfahrt 1861.

Ohler.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Nach wenigen Monaten war die erste Auflage meines Lehrbuches der Erziehung und des Unterrichtes vergriffen. Dieser rasche Absatz bürgt mir dafür, daß dasselbe einem allgemein gefühlten Bedürfnisse entspricht. Wesentliche Veränderungen habe ich daher in der neuen Auflage vorzunehmen nicht für nöthig gefunden. Einzelne Wünsche, welche ausgesprochen worden sind, wurden berücksichtigt; weitere Bemerkungen von erfahrenen Schulmännern sind mir stets willkommen.

Bensheim, am Feste Mariä Heimsuchung 1862.

Ohler.

Vorrede zur dritten Auflage.

Unerwartet schnell war die dritte Auflage dieses Werkes nothwendig geworden. Dasselbe blieb mit Ausnahme des sechsten Hauptstückes, welches die Realien behandelt, gänzlich unverändert. Die Umarbeitung dieses Abschnittes hielt ich für zweckmäßig, theils um dem Ganzen besser zu entsprechen, theils um den Anforderungen der Zeit noch mehr Rechnung zu tragen.

Möge auch diese Auflage sich einer so günstigen Aufnahme erfreuen, wie die beiden vorhergehenden!

Bensheim, am Feste der Geburt unseres Herrn 1862.

Ohler.

Inhalt.

Erster Theil.

Erziehungs- und allgemeine Unterrichtskunde.

Erstes Hauptstück.

Der Lehrer.

Zweites Hauptstück.

Das Kind.

Erster Abschnitt.

Nothwendigkeit einer planmäßigen Erziehung, — Grundwahrheiten für dieselbe, — falsche Erziehungstheorien.

Zweiter Abschnitt.

Die christliche Erziehung als die allein wahre.

Drittes Hauptstück.

Die Volksschule.

Zweiter Theil.

Spezielle Unterrichtskunde.

Erstes Hauptstück.

Der Religionsunterricht.

Einleitung.

Erster Abschnitt.

Befähigung des Religionslehrers.

Zweites Hauptstück.

Der Anschauungsunterricht.

Drittes Hauptstück.

Der Sprachunterricht.

Seite

Zweiter Abschnitt.

Dritter Abschnitt.

Viertes Hauptstück.

Der Rechenunterricht.

Fünftes Hauptstück.

Der Gesangunterricht.

Sechstes Hauptstück.

Der Unterricht in den Realien.

Erster Abschnitt.

Der Unterricht in den Realien im Allgemeinen.

Zweiter Abschnitt.

Die besonderen Zweige des Realunterrichtes.

Einleitung.

Der menschliche Geist kann nicht Alles auf einmal und so, wie es ineinander greift, erfassen. Vieles, was innig zusammengehört, muß ihm darum in der Theorie auseinandergelegt und kann ihm nicht ineinander, sondern neben und nach einander vorgeführt und zur Erkenntniß gebracht werden. Erziehung und Unterricht gehören zusammen; die erstere ist Zweck, letzterer ist Mittel zum Zwecke. Zur besseren Ausführung und Uebersicht aber werden wir sie in diesem Buche mehr auseinanderhalten, indem wir im ersten Theile die **Erziehungs- und allgemeine Unterrichtskunde**, im zweiten Theile die **spezielle Unterrichtskunde** behandeln.

Die Durchführung beider Theile kann, je nach dem Ziele, das man sich steckt, eine höchst verschiedene sein. Der Erziehung und des Unterrichtes bedürftig ist der Mensch von der Wiege bis zum Grabe. Wie verschieden und reichhaltig sind die Mittel, Zeiten, Orte und Verhältnisse seiner Bildung! Wie umfangreich, aber auch wie interessant und lehrreich müßte deßhalb ein Werk sein, welches sich die Aufgabe steckte, diesen umfassenden Stoff zu bearbeiten!

Die Aufgabe, welche wir uns gestellt haben, ist eine viel engere. Wir haben nur die Unmündigen im Auge und selbst diese nicht alle; denn wir scheiden weiter aus die noch nicht schulpflichtigen Kinder, sowie die aus der Schule bereits entlassene Jugend.

Den Lehrern der Volksschule einen Einblick zu geben in die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes, welche sie den Schulkindern gegenüber wissen sollen, und in die richtige spezielle Anwendung derselben, ist der Zweck dieses Lehrbuches.

Mit ihm ist zugleich der Inhalt desselben bestimmt, der sich in folgender Eintheilung übersichtlich darstellt:

Erster Theil: Erziehungs- und allgemeine Unterrichtskunde. Dieser Theil zerfällt in drei Hauptstücke.

Das erste Hauptstück handelt von Dem, der erziehen und unterrichten soll, also **von dem Lehrer,** und bespricht speziell dessen Beruf, Eigenschaften und persönliches Verhältniß zur Kirche, zum Staate und zur Gemeinde.

Das zweite Hauptstück handelt von Dem, der erzogen und unterrichtet werden soll, also **von dem Kinde.** Hier wird in zwei Abschnitten geredet 1) von der Nothwendigkeit einer planmäßigen Erziehung, von den Grundwahrheiten, auf welche sich dieselbe stützen muß und von den verschiedenen falschen Erziehungstheorien, 2) von der christlichen Erziehung, deren Ziel, Vorbild und Mitteln und von der Natur des Kindes und deren Ausbildung.

Das dritte Hauptstück handelt von der Anstalt, in welcher das Kind erzogen und unterrichtet werden soll, also **von der Schule,** wobei eingegangen wird auf ihren Zweck, ihr Verhältniß zur Familie, zur Kirche und zum Staate, ihre äußere und innere Einrichtung.

Zweiter Theil: Spezielle Unterrichtskunde. Dieser Theil zerfällt in sechs Hauptstücke, welche speziell eingehen auf den:

a. Religionsunterricht.
 1) Katechismus,
 2) Biblische Geschichte.

b. Anschauungsunterricht.

c. Sprachunterricht.
 1) Schreibleseunterricht,
 2) Lesen,
 3) Schönschreiben,
 4) Orthographie,
 5) Grammatik,
 6) Aufsatz.

d. Rechenunterricht.

e. Gesangunterricht.

f. Realunterricht.

Erster Theil.

Erziehungs- und allgemeine Unterrichtskunde.

Erstes Hauptstück.

Der Lehrer.

A. Der Beruf des Lehrers. §. 1.

Es ist gewiß, daß es in der ganzen Schöpfung keinen eigentlichen Zufall gibt, sondern, daß Alles, im Großen, wie im Kleinen, unter der weisen Regierung Gottes steht, der für Alles sorgt und es ordnet und leitet zu dem Ziele, wozu er die Welt erschaffen hat. Ist aber jedes einzelne Wesen zu einer bestimmten Absicht vorhanden, so hat noch vielmehr jeder einzelne Mensch nicht nur die allgemeine Menschenbestimmung, sondern er hat auch seinen individuellen Weg, auf welchem er nach dem göttlichen Plane dazu gelangen soll: er hat eine Personalbestimmung, und insoweit ist jeder Mensch von Gott zu einem gewissen Stande berufen.

In der Regel gibt uns aber der Schöpfer diesen Beruf nicht unmittelbar in einer besonderen Einwirkung oder Offenbarung zu erkennen, sondern wir gelangen zu dieser Erkenntniß mittelbar durch redlichen Gebrauch unserer im Lichte des Glaubens erleuchteten Vernunft, durch Selbstprüfung unter dem Beistande der Gnade, durch Berathung mit weisen, erfahrenen Männern. Gott ist es, welcher uns die Neigungen, Anlagen und Kräfte im rechten Maße und Verhältnisse zu einem bestimmten Stande ertheilt, welcher uns auch in die Lage und Gelegenheiten versetzt, diese Anlagen und Kräfte anf die nothwendige Weise entwickeln zu können; aber unsere Sache ist es, mit Gott, mit uns selbst, mit weisen, tüchtigen Menschen zu Rathe zu gehen, um so aus den Ansichten über unsere Naturanlagen die Tauglichkeit für diesen oder jenen Beruf zu erkennen und alsdann die Mittel, Anläße und Gelegenheiten zu unserer Befähigung für denselben gewissenhaft zu benützen.

Wenn Jünglinge, welche den Lehrerstand ergreifen wollen, sich prüfen, ob sie zu demselben auch geeignet seien; so mögen sie unparteiisch und bestimmt folgende Fragen an sich stellen:

1) „Habe ich Neigung, Vorliebe und Begeisterung für diesen Beruf?"

Wahr ist es freilich, daß jeder Mensch verbunden ist, seine Neigungen der Vernunft unterzuordnen, sie zu beherrschen und sich nicht von ihnen beherrschen zu lassen. Wahr ist es auch, daß die Neigung allein nirgends, also auch nicht in der Standeswahl entscheiden darf. Wenn man für einen Stand, zu welchem man nicht die gehörige Tauglichkeit hat, eine noch so starke Neigung empfindet; so darf man ihn nicht wählen: denn diese Neigung ist unvernünftig, beruht auf falschen Ansichten und erzeugt eine unglückliche Wahl, wenn sie dieselbe bestimmt. Aber gewiß ist es auch, daß, wenn man zu einer bestimmten Art von Beschäftigung eine auf richtigen Ansichten beruhende Neigung hat, sie desto besser gelingt; gleichwie im Gegentheil jene Arbeiten mißrathen, welche man mit Abneigung und Widerwillen unternimmt. Man geht schon mit einer übelen Stimmung an das Geschäft; man gibt sich nicht die gehörige Mühe, erlangt niemals die erforderliche Festigkeit; das Geschäft mißräth, wodurch die Abneigung nur noch vergrößert wird. Es ist also sicher ein großer Gewinn, wenn man eine solche Beschäftigung wählt, zu welcher man bei vorhandener Tauglichkeit eine eigene, auf richtigen Ansichten beruhende Vorliebe hat. Da geht man mit Heiterkeit und Freude, die hauptsächlich bei Arbeiten des Geistes am meisten nothwendig sind, an sein Geschäft; man betrachtet es nicht als eine Last, sondern vielmehr als eine angenehme Uebung seiner Kräfte; aus Neigung gibt man sich alle Mühe, seine Pflichten gut zu erfüllen; darum gelingt auch die Arbeit, und dieses Gelingen ist eine Mahnung zur künftigen Pflichterfüllung.

Wer darum gezwungen von Eltern oder sonstigen Vorgesetzten, wer blos um ein Unterkommen zu finden, oder wer gar, weil er bereits schon bei einem oder dem anderen Geschäfte oder im Studium nicht gerathen ist, den Lehrerstand als letzten Nothanker ergreift, ohne innere Lust und Liebe, ohne höheren Beweggrund; von dem ist zu fürchten, daß er mit den ihm anvertrauten Kindern Schiffbruch leide.

Für den künftigen Lehrer muß vielmehr das Amt selbst den höchsten Reiz haben, so daß er sich in ihm vollkommen zufrieden und glücklich fühlt. Und in der That hat der Lehrerberuf, wenn es auch in demselben nicht an Mühen, Sorgen, Beschwerden und Entbehrungen fehlt, Vieles, was das jugendliche Herz, das in seiner Unverdorbenheit sich so gern für alles Edle begeistert, einnehmen und für immer fesseln muß. Fast kein Haus ist in der Gemeinde, wohin der gute Lehrer nicht seinen Segen trägt, fast keine Familie, der er nicht ein unschätzbares Geschenk darbringt, indem er ihr die Kinder christlich, fromm, gut und wohl unterrichtet zurückgibt. Muß dem Jüngling schon dieser Gedanke den Lehrerstand lieb und werth machen, so wird er ihm durch den Gegenstand seiner künftigen Bemühungen noch mehr versüßt. Gibt es wohl irgend Etwas, was dem gläubigen und gefühlvollen Menschen einen zärtlicheren Antheil abnöthigt, als ein Kind? Es ist, ohne sich Dessen bewußt zu sein, bei seiner natürlichen Liebenswürdigkeit und Unschuld, von tausend Gefahren umringt. Obgleich es noch sorglos in die Zu-

kunft blickt, ist es doch schon für ein Leben voll Trübsal und Entbehrungen bestimmt; es bedarf eines Reichthums von Kraft, Umsicht und Geduld, um alle Widerwärtigkeiten tragen oder vermeiden zu können, welche ihm das Leben bieten dürfte. Welch' eine edle Aufgabe, ihm zu Hülfe zu eilen, es für die Zukunft zu stählen, die Tugend mit der wahren Stärke des Charakters zu waffnen!

Im Lehrerberuf liegt etwas Großes und Heiliges, Etwas, was ein edles Herz, das nach höheren Beweggründen handeln will, anzieht und ergreift. Daraus folgt aber auch, daß der Jüngling ihn aus reiner, uneigennütziger Neigung wählen soll, und daß er deßwegen noch ein unverdorbenes, einfaches, kindliches Gemüth haben muß, ohne Vorurtheil, ohne Verbildung, ohne Anmaßung, damit in seiner edlen Seele das Heilige dieses Standes sich abspiegeln kann, wie in einem schönen Strom, der leise, tief und reich ist, rein, klar und stille fließt, der Himmel sich malet.

2) Der Jüngling, welcher sich zum Lehrer ausbilden will, soll sich ferner unparteiisch und bestimmt die Frage beantworten: „Habe ich auch die **Anlagen** und **Kräfte** für diesen **Beruf**?"

Jeder Stand hat seine eigenen Arbeiten, welche auch eigene Anlagen und Fähigkeiten voraussetzen. Wer mit diesen Gaben nicht versehen ist, der ist auch von der Vorsehung zu diesem Stande nicht berufen; er kann die Pflichten desselben nicht gehörig erfüllen, lebt eben darum unzufrieden, leistet das Gute nicht, welches er in anderen Verhältnissen hätte leisten können und ein taugliches Subjekt, dessen Platz er einnimmt, auf demselben leisten würde.

Es versteht sich aber von selbst, daß bei den Anlagen und Kräften, welche jeder Stand voraussetzt, eine große Stufenleiter möglich ist. Indeß mancher Mensch ganz ausgezeichnete und außerordentliche Talente besitzt, sinken Andere bis unter die Mittelmäßigkeit herab. Wer von Natur aus zu einem Amte geeignet sein will, der muß die nöthigen Gaben wenigstens in einem solchen Grade besitzen, daß er durch eine fleißige Verwendung derselben doch noch einigermaßen über die Mittelmäßigkeit hinauskommen kann; sonst führt er ein mühseliges und freudenleeres Leben, stiftet wenig Nutzen und verursacht oft einen bedeutenden Schaden.

Welche Anforderungen in dieser Beziehung an den Lehrer zu stellen sind, ergibt sich aus den folgenden Paragraphen.

3) Wer Lehrer werden will, frage sich endlich: „Habe ich die **Gelegenheit**, den **ernsten Willen** und das **ernste Streben** zur vollständigen Ausbildung meiner Anlagen und Kräfte für diesen Beruf?"

Es ist einleuchtend, daß die Natur für sich allein Niemand zu einem Stande ganz brauchbar schafft, ohne daß **Selbstthätigkeit** und **Vorbereitung** gefordert würden; sie gibt nur die Anlagen, welche aber ausgebildet und bearbeitet werden müssen. Kein Talent kann ohne Bearbeitung gedeihen; auch die besten arten aus und verwildern. Daher die nicht seltene Erscheinung, daß manches Genie mißräth, während im Gegentheil ein mittelmäßiges Talent durch Fleiß und ungetheilte Hingabe für die Sache vortreff-

lich gedeiht. Daraus ergibt sich, daß der Jüngling, der Lehrer werden will, vorerst eine Schule durchmachen muß, die ihn in Zucht und Lehre nimmt. Durch sie müssen sein Herz und sein Wille von Allem, was dem künftigen Berufe zuwider ist, abgelenkt und entwöhnt, an Das dagegen gewöhnt werden, was demselben zukommt. Je mehr man eben durch Mundfertigkeit und Ueberhebung seine Schwäche und Unwissenheit verdecken, aus Bequemlichkeit und Weichlichkeit der Zucht und Lehre sich entziehen und dem mißverstandenen Spruche huldigen möchte: „Kommt Zeit, kommt Rath“; desto mehr Gewicht muß auf diese Schulung gelegt werden. Denn das gewöhnliche Schicksal Jener, die sich selbst führen wollen und der Zucht des Lernens entbehren zu dürfen glauben, ist, daß sie alle möglichen Richtungen verfolgen, regellos umherschweifen, überall anfragen, aber Nichts mit sicherer Hand ergreifen und in Nichts wahrhaft eingehen. Da sie auf diese ungeordnete Weise sich nie in etwas Tüchtigem versuchen, sich auch in Nichts durch Uebung tüchtig machen; so kommt es bei ihnen zu keiner Grundlage, zu keinem festen Ansatze des Lebens und Wissens, sondern all ihr Bemühen endet in dem traurigen Bewußtsein, vergebens so Vieles unternommen und, statt nach etwas Sicherem, für Kirche und Staat Heilsamem, nur nach Nebelgestalten gegriffen zu haben. Solche bringen sich selbst um eine schöne, für das Wohl der Menschheit und ihr eigenes Wohl berechnete Bestimmung, ergeben sich allem Möglichen, besonders der Gemeinheit, und enden meistens in Unehre und Schande. Es gibt wohl auch Ausnahmen; aber sie sind selten.

Nur durch eine tüchtige Anstrengung der Kräfte zu dem Einen Ziele hin, durch ernste Gewöhnung an die Tugenden seines künftigen Standes, durch ausdauernden Fleiß, durch Zucht und ernstes Lernen unter der Leitung solcher Lehrer, die mit dem rechten Ziele vertraut sind und die verderblichen Klippen zu vermeiden wissen, bewahrt sich der junge Mensch vor jenem zwecklosen Treiben, das nur in Schlaffheit, Oberflächlichkeit und Seichtigkeit endet, und befähigt sich allmählig, ein tugendhafter, geschickter, tüchtiger und brauchbarer, damit aber auch ein zufriedener und glücklicher Lehrer zu werden.

Indem wir so den Jünglingen, welche den schönen und wichtigen Lehrerberuf ergreifen wollen, die Anhaltspunkte zu ihrer Selbstprüfung gegeben haben; erinnern wir sie schließlich noch einmal an die Nothwendigkeit, unparteiisch dabei zu verfahren, also sich selbst nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig zuzutrauen. Im ersteren Falle würden sie sich an ein Geschäft wagen, dem sie nicht gewachsen sind, und später alle die Nachtheile sich selbst zuschreiben müssen, welche aus ihrer Untauglichkeit und Unwürdigkeit entspringen; im zweiten Falle würden sie aus Zaghaftigkeit von einem Stande zurückschrecken, in welchem sie vieles Gute hätten leisten können.

§. 2. B. Die Eigenschaften des Lehrers.

Die Ansichten über die Anforderungen, welche von verschiedenen Seiten an den Lehrer gemacht werden, stehen sich oft geradezu entgegen. Es gibt immer noch Leute genug, nicht blos aus den niederen, sondern selbst aus den höheren Ständen, welche meinen, an den Volksschullehrer solle man die allergeringsten Ansprüche machen. Sie sehen im Kinde ein so gänzlich unbefangenes und unwissendes Geschöpf, daß es einem gebildeten Menschen nicht

zuzumuthen sei, sich mit ihm zu befassen; ja ein durchgebildeter Mann werde es nur plagen, überspannen und verbilden. Darum hält man bald einen Menschen, den die Natur zu sparsam ausgestattet, bald einen Solchen, der in den ärmlichsten und niedrigsten Verhältnissen groß geworden, bald Jene, welche zu einem sonstigen Geschäfte nicht brauchbar waren oder doch zu Nichts gelangen konnten, immer noch für geeigenschaftet, sich mit den Kindern abzugeben und ihnen das Wenige beizubringen, was sie brauchten. Solche seien dann auch in ihrem Stande zufrieden und machten keine übertriebenen Forderungen, während der gebildete und unterrichtete Mann in diese Verhältnisse sich nicht finde und sich und Anderen zur Last falle. Dergleichen Urtheile müssen uns befremden, weil sie verrathen, wie wenig man in so manchen Kreisen immer noch den Werth und die Bedeutung der Volksschule für das kirchliche und bürgerliche Leben zu würdigen weiß. Im höchsten Grade aber wird es jeden für das Wohl der Menschheit fühlenden Mann empören, wenn Eltern ihren unfähigen oder ungerathenen Söhnen, an denen schon alle möglichen sonstigen Versuche mißglückt sind, wenn sogar Erzieher ihren Zöglingen, aus denen sie Nichts gebracht oder die sie verbildet und verzogen haben, zuletzt rathen, Schullehrer zu werden; denn dazu seien sie noch in jedem Falle brauchbar. Und ließen sie es nur bei diesem schlechten Rathe; allein sie versuchen es auch, mit Zudringlichkeit solche unfähige und mißrathene Subjekte in den ehrwürdigen Stand einzudrängen, sich zur Schande und Schmach, den unglücklichen, schlechtberathenen jungen Leuten zum Untergange und der guten Sache zum größten Nachtheile.

Denen, welche den Lehrerberuf zu einem Asyl für unwissende, unbrauchbare und mißrathene Subjekte herabwürdigen möchten, stehen Jene gegenüber, die ihn als die letzte Sprosse der Himmelsleiter ansehen, welche die größten Tugendhelden, die größten Gelehrten und Genie's kaum zu erklimmen vermögen. Was soll nach den fabelhaften Begriffen ihrer Phantasie nicht Alles der Lehrer sein und wissen! Wer den höchsten Seelenadel mit dem glänzendsten Talente, mit dem umfangreichsten und gründlichsten Wissen vereinigte, würde kaum die Prüfung bestehen, welche sie vom künftigen Lehrer verlangen.

Während so die Einen die Schulbildung unterschätzen, überschätzen sie die Anderen. Wir haben sonach zwei extreme Richtungen vor uns, die uns mahnen, die goldene Mittelstraße zu suchen, welche, wie in Allem, so auch auf dem Gebiete des Schulwesens, stets die richtige ist.

Wir verlangen vom Lehrer alle jene Eigenschaften, welche man von ihm nach der Bedeutung der Volksschule für Familie, Kirche und Staat bezüglich der Erziehung und des Unterrichtes der Kinder verlangen muß und welche man nach seiner Bildungsfähigkeit, Bildungszeit und seinem Bildungsgange vernünftiger Weise verlangen kann. Es sind aber die Eigenschaften, die ein brauchbarer Volksschullehrer besitzen soll, theils äußere, welche sich auf den Körper und das Benehmen Anderen gegenüber beziehen, also körperliche und sociale, theils innere, welche die nothwendigen Kenntnisse und das sittlich-religiöse Verhalten betreffen, also intellectuelle und moralische. Damit ist aber keineswegs gesagt, daß der junge Mann,

welcher erst das Lehramt antritt, bereits im ganzen Besitze derselben sein müsse; es genügt schon für den Anfang, wenn sich in ihm nur eine gute Grundlage vorfindet und er zu der Erwartung berechtigt, daß er sich darin immer mehr vervollkommnen wolle und könne.

§. 3. I. Körperliche Eigenschaften des Lehrers.

1. Der Lehrer muß einen gesunden, festen Körper haben.

Das ist eine Anforderung, welche durchaus nicht übersehen werden darf. Strengt das Lehren überhaupt an, um wieviel mehr das in einer Volksschule. Ein schwacher, kränkelnder Mann kann bei dem besten Willen seiner Pflicht nicht auf die Dauer nachkommen; er wird darum gar bald verdrießlich und mürrisch werden und zuletzt sich aufreiben.

2. Insbesondere sind dem Volksschullehrer eine gesunde Brust, ein gutes Sprachorgan und gesunde Sinne höchst nothwendig.

Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß junge Leute mit schwacher Brust meistens im Lehrerberufe frühzeitig ihr Grab finden. Solche aber, welche keine gute Aussprache haben, auch dieselbe sich nicht aneignen können, werden von den Kindern nicht gut verstanden, nicht gern gehört, vielleicht gar verspottet, und ihr Unterricht selbst leidet an wesentlichen Mängeln. — Wieviel ferner gesunde Sinne, besonders ein gutes Gehör und ein gutes Auge bei Kindern werth sind, die beständig beobachtet und überwacht sein müssen, weiß Jeder. Ein gutes Gehör und ein gutes Auge sind die Zügel, womit der Lehrer jeden Einzelnen bezüglich der Disciplin und des Unterrichtes unablässig beherrscht und fesselt. Der Mangel an dem Einen oder dem Anderen bringt die Gefahr, daß man vieles Wichtige an den Schülern übersieht, von ihnen oft getäuscht und zum Spielballe gebraucht und in Folge davon mißtrauisch und ungerecht wird.

3. Auch darf der Lehrer keine körperlichen Gebrechen an sich haben, welche ihn vor den Kindern lächerlich und zum Gespötte machen.

Es ist sonst schwer, ihnen gegenüber, die so sehr auf das Aeußerliche sehen, das nothwendige Ansehen zu behaupten, und ist dieses einmal dahin, der Lehrer einmal ein Spott der Schüler geworden; so arbeitet er an ihrer Belehrung und Besserung vergebens.

Für den Jüngling, der sich dem Lehrerberufe widmen will oder bereits gewidmet hat, ist es darum heilige Pflicht, Alles, was der Gesundheit nachtheilig sein oder seine Körperkräfte und Sinne abschwächen könnte, auf das Sorgfältigste zu meiden, dagegen für Das, was zur Erhaltung und Stärkung derselben nothwendig ist, stets gewissenhaft besorgt zu sein.

Wer diese väterliche Mahnung überhört, wer durch Unvorsichtigkeit, Uebereilung und Leichtsinn oder gar durch schlimme Gewohnheiten und Leidenschaften, besonders durch übermäßigen Genuß geistiger Getränke, zu frühzeitiges Tabakrauchen, Nachtschwärmereien, durch Sinnlichkeit und schamlose Weichlichkeit in der Blüthe der Jugend seine Gesundheit erschüttert, seine Körperkräfte und Sinne abschwächt; wird es später zu bereuen haben, leider vielleicht erst dann, wenn es zu spät ist. Welch' ein quälender Vorwurf, Schuld daran zu sein, daß man in seinem Berufe entweder gar Nichts, oder nur Ungenügendes leisten kann, daß man kränkelt, nicht mehr zurecht kommt und einem frühzeitigen Tode entgegengeht!

II. Die socialen Eigenschaften des Lehrers. §. 4.

Obgleich das Benehmen gegen die Mitmenschen nicht blos ein äußerlich wohlanständiges, sondern auch ein innerlich wohlwollendes sein, also auf innerer Tugend beruhen soll; werden wir hier, um uns nicht zu wiederholen, allein von ersterem reden, da letzteres aus den intellectuellen und moralischen Eigenschaften des Lehrers sich von selbst ergibt.

Das äußere Verhalten des Lehrers sowohl den Kindern in der Schule, als den geistlichen und weltlichen Behörden, den Eltern, seinen Collegen, allen Menschen, den gebildeten, wie den ungebildeten gegenüber, ist von größter Wichtigkeit. Aeußere Wohlanständigkeit gewinnt Aller Herzen. Plumpheit, Rohheit und Pöbelhaftigkeit stößt Alle ab, erregt Ekel und Widerwillen, und das Ansehen leidet darunter sehr. Schon um seiner selbst, aber auch um der Schüler willen, sollte der junge Lehrer in dieser Beziehung eine bis ins Einzelnste gehende Aufmerksamkeit auf sich verwenden.

Vom Lehrer verlangt man:

1) Bezüglich seines Körpers, seiner Kleidung und Wohnung Reinlichkeit, Ordnung und Einfachheit.

Mädchenhafter Putz, ein geckenhaftes Wesen, das so recht den profanen, weichlichen Weltmenschen verräth, ein weibisch frisirtes und parfümirtes Haar, ein eleganter Stutzeranzug stehen dem Manne, der Andere erziehen soll, ebenso schlecht an, als Verwahrlosung, Schmutz und Unrath. Mangel an Sorgfalt gegen sich selbst ist fast noch schlimmer, als zu große Ziererei. Welch' einen widerwärtigen Eindruck macht ein Lehrer mit verworrenen, langen Haaren, welche wirr durch einander über Gesicht und Nacken hängen oder zu Berge stehen, mit von Bartauswüchsen entstelltem Gesichte, unreinlichen Zähnen, ungewaschenen Händen, langen Nägeln an den Fingern u. s. w.! Was denkt und urtheilt man von ihm, wenn in seiner Wohnung der Greuel der Verwüstung herrscht, seine Bücher, Möbel und Kleider im Staube und in der größten Unordnung vorkommen!

Der gewissenhafte Lehrer nehme sich eine gebildete, verständige, christliche Bürgersfamilie zum Muster. Die Reinlichkeit, Ordnung und Einfachheit, welche in einer guten Haushaltung beobachtet werden und die Zierde und den Stolz derselben ausmachen, seien auch ihm eigen.

2) In der Haltung des Lehrers sind a) äußere Ruhe und

Würde, welche sich, ohne angenommen, gezwungen und unnatürlich zu sein, mit dem Ausdrucke des Wohlwollens vereinigen, b) Herrschaft der Seele über Mienen und Geberden auch im Zustande der Erregtheit, c) Leichtigkeit und Anstand in der Bewegung aller Gliedmaßen, d) gerader, gemessener Gang, ohne affektirte Feierlichkeit, wünschenswerthe Eigenschaften.

Derjenige, welcher bei geringerem Talente und geringeren Kenntnissen mit empfehlender äußerer Haltung auftritt, richtet größtentheils mehr aus und gilt mehr, als Derjenige, welcher bei besserem Talente und größeren Kenntnissen hierauf nicht achtet. Es ist nun einmal so, daß alles Aeußere, weil es sogleich in die Sinne fällt, mehr Eindruck macht.

3) Im Umgange befleißige sich endlich der Lehrer einer natürlichen und ungezwungenen Höflichkeit und eines natürlichen, ungezwungen Anstandes.

Insofern die Menschen eine Kette bilden, in welcher ein Glied das andere hält, sind diese äußern Formen, welche einmal Sitte geworden sind, von nicht geringer Bedeutung. Wer in der menschlichen Gesellschaft leben und in ihr eine Stelle einnehmen will, darf sich nicht, weder aus Unwissenheit, noch aus Ungebundenheit, noch gar aus Bosheit über übliche Gebräuche und Gewohnheiten hinaussetzen, die jeder Vorgesetzte, Gleiche und Niedere von einem gut gezogenen Menschen verlangen kann.

Diese Beobachtung der Etikette, welche von Schmeichelei und Kriecherei wohl zu unterscheiden ist, wird von einem Manne, der ein öffentliches Amt bekleidet und mehr noch von dem Erzieher der Jugend gefordert. Allerdings ist die Höflichkeit nur eine äußere Hülle, und sie hat keinen Werth, wo das Innere schlimm ist; aber die Meisten beurtheilen darnach den ganzen Menschen, und darum würde der Lehrer überall anstoßen, der dagegen gröblich sich verfehlte.

§. 5. III. Intellectuelle Eigenschaften des Lehrers.

Darunter verstehen wir die dem Lehrer nothwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse.

1) Was die Fähigkeiten des Lehrers betrifft, so wird von ihm verlangt:

a) Verstand.

Nur Derjenige, welcher einen gesunden und natürlichen Menschenverstand hat, wird in der Erziehung und im Unterrichte das Rechte treffen. Wem dieser mangelt, der wird ein untauglicher Lehrer sein, und, was noch trauriger ist, es auch bleiben. Weil es ihm an dem rechten Ansehen bei Vorgesetzten, Kindern und Eltern fehlt, wird er keinen erziehlichen Einfluß ausüben und bei seiner eigenen mangelhaften Befähigung und Bildung zur geistigen Entwickelung der Kinder im Unterrichte, der unklar, verworren und lückenhaft sein wird, wenig beitragen können.

b) Gedächtniß.

Dieses ist dem Lehrer bei der Disciplin und dem Unterrichte eine wesentliche Stütze. Wie kann Derjenige Kinder an Ordnung gewöhnen, der seine eigenen Anordnungen stets wieder vergißt, und was wird man von einem Lehrer halten, dem mitten im Sprechen oftmals das Gedächtniß versagt, und der selbst nicht mehr Das weiß und beantworten kann, was er die Kinder gefragt hat?

c) Gemüth.

Ein kalter Verstandesmensch wird die Kinder abschrecken und ihnen eine falsche Richtung geben. Nur wenn das ruhige, verständige und durchdringende Wort des Lehrers aus einem warmen, theilnehmenden Herzen hervorgeht, hat es eine mächtige Anziehungskraft. Wie Licht und Wärme zugleich die zarte Pflanze zum gedeihlichen Wachsen bringen, so übt Derjenige einen wahren Einfluß auf die ganze Seele der Schüler aus, bei welchem Verstand und Gemüth im Einklange stehen. Dann ist auch nicht zu fürchten, daß Letzteres in jene Sentimentalität und Weichlichkeit ausarte, die nur abschwächt und entnervt.

d) Gewandtheit im Denken und Auffassen, im Behalten und im logischen, klaren und sprachlich richtigen Gedankenausdrucke.

Etwas Anderes ist die Begabung, etwas Anderes der Gebrauch und die Anwendung derselben. Es kann Jemand alle Befähigung zu einem Stande haben, ohne die nothwendige Gewandtheit zu besitzen. Bei angeborenem Künstlertalent kann es doch noch sehr an der erforderlichen Fertigkeit fehlen. Verstand, Gedächtniß und Gemüth an und für sich machen Einen noch nicht zum tüchtigen Lehrer; er muß sich auch die Fertigkeit aneignen, richtig und rasch aufzufassen, zu begreifen, zu urtheilen, zu schließen, leicht, fest und sicher zu behalten, in einem klaren und richtigen Gedankengang und sprachgewandt seine Gedanken wiederzugeben.

2) Von dem Lehrer, der zugleich Erzieher sein soll, wird auch ein nicht geringes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten verlangt, nämlich:

a) eine klare, gründliche und umfassende Kenntniß aller derjenigen Gegenstände, welche er zu lehren hat und überhaupt für seinen Beruf braucht.

Der Lehrer soll nicht Vielerlei oberflächlich, sondern vor Allem die nothwendigen Gegenstände gründlich wissen. Ist er aber einmal soweit vorangeschritten, so soll er zunächst in diesen seine Kenntniß zu erweitern suchen, nicht um alsdann das richtige Ziel bei den Schülern zu überschreiten, sondern um immer mehr Herr über den zu behandelnden Gegenstand zu werden.

b) Die Kenntniß der allgemeinen Bestimmung des Menschen, der Natur der Kinder, des Entwickelungsganges derselben und der allge-

meinen und besonderen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes vom christlichen Standpunkte aus.

Das angeborene Talent thut an und für sich Vieles, Alles aber, was es zu thun vermag nur an der Hand der klaren Einsicht. Insbesondere soll der Lehrer wissen, welche Hindernisse sich dem Unterrichte und der Erziehung der Kinder entgegenstellen; was dagegen die Natur, das praktische Leben und die Gnade Gottes thun, und er noch hinzuthun soll.

c) Erziehungs= und Lehrgeschicklichkeit.

Ohne diese Gewandtheit im Erziehen und Unterrichten nützen die besten Kenntnisse und das Wissen theoretischer Grundsätze wenig.

§. 6. IV. Die moralischen Eigenschaften des Lehrers.

Es ist unläugbar, daß jeder Beruf bestimmte Tugenden verlangt, ohne welche die höhere, gewissenhafte Erfüllung der Berufspflichten eine Unmöglichkeit wäre. Dabei ist es durchaus nicht einerlei, auf welcher Grundlage alle diese Tugenden beruhen; denn davon hängen ihr Werth, ihre Kraft und ihr Bestehen ab.

Wir müssen daher nach dem Fundamente fragen, worauf die Tugenden sich stützen sollen, welche der Lehrerstand gebieterisch erheischt, sowie nach diesen Tugenden selbst.

1) Das Fundament aller Lehrertugenden ist die wahre und ungeheuchelte Religiosität.

Dieser Ausdruck ist aber so dehnbar, daß er nothwendig einer bestimmten Erklärung bedarf.

Die Religiosität des katholischen Lehrers bestehe:

a) im ächten und rechten katholischen Glauben.

Darnach muß seine religiöse Ueberzeugung alle freiwilligen Zweifel und mehr noch alle Zweifelsucht ausschließen: sie muß fest, unerschütterlich und beharrlich, also eine Tugend sein. Den Gegenstand derselben soll nicht eine willkürliche Auswahl einiger Sätze und Sprüche ausmachen, welche seiner Vernunft, seinen Leidenschaften und Schwächen und den Vorurtheilen der Welt nicht entgegenstehen, sondern Alles, was Inhalt göttlicher Offenbarung ist, insofern die katholische Kirche es als Glaubenssatz verkündet. Grund der Unerschütterlichkeit dieser seiner religiösen Ueberzeugung sei die Unfehlbarkeit Gottes und seiner Kirche, der Christus, wie jedes Religionshandbuch ausweist, diesen Charakter verlieh. Endlich sehe der gläubige Lehrer in Uebereinstimmung mit seiner Kirche den ganzen Inhalt seines Glaubens, sowie seiner inneren Ueberzeugung nicht einzig als das Resultat seines Nachdenkens, als die Frucht seiner menschlichen, darum fehlbaren Vernunft an, sondern als eine Gabe der Gnade von oben.

Wir kennen die Einwände, welche aus Unverstand oder Bosheit selbst in vielen Lehrbüchern gegen den Glauben, wie man ihn von jedem Katholiken, also auch vom katholischen Lehrer verlangt, erhoben werden. Er sei, meint

man, unvernünftig, weil er nicht aus der Vernunft hervorgehe, und schließe alle wissenschaftliche Forschung aus; darum thue man einem denkenden Lehrer unseres Jahrhunderts Unrecht, wenn man ihm einen solchen auch nur zumuthe. Die Widerlegung wird Demjenigen nicht schwer fallen, der frei von Vorurtheilen ist. Die Forderung, welche der katholische Glaube an den Menschen stellt, ist die vernünftigste, die es geben kann. Was ist vernünftiger, als Das unbezweifelt für wahr zu halten, was ein Ausfluß der höchsten Vernunft, der ewigen, unfehlbaren göttlichen Wahrheit ist? Verlangt doch der fehlende Lehrer von seinen Kindern Glauben an Das, was er lehrt, und Gott, der Unfehlbare, sollte nicht von den Menschen Glauben an sein Wort verlangen können? Damit ist die menschliche Vernunft durchaus nicht zur Unthätigkeit verdammt; sie soll nur die göttliche Wahrheit ohne Rückhalt mit Ueberzeugung annehmen und sie dann, so viel sie es vermag, allseitig und tiefer ergründen. Deßwegen schließt die katholische Kirche die wissenschaftlichen Forschungen so wenig aus, daß sie vielmehr von jeher und stets die Erhalterin und Pflegerin der wahren Wissenschaft war. Freilich muß sie jene Anmaßung verwerfen, welche es sich zum Ziele setzt, die Wahrhaftigkeit und Unfehlbarkeit Gottes selbst in Zweifel zu ziehen, jede göttliche Wahrheit zu umhüllen und zu entstellen, um sie wegleugnen zu können. Ein solches Bestreben ist keine wahre Wissenschaft, die doch stets von vernünftigen Principien auszugehen hat, gleichwie Das nicht Wissenschaft, sondern Blödsinn wäre, wenn man den unumstößlichen, allgemein anerkannten Satz, daß die Erde sich bewegt, von vorn herein wegleugnete, und durch allerlei Spiegelfechtereien und Irrgänge zu dem scheinbaren Resultate zu gelangen versuchte, daß sie stille stehe.

Auch ist die Frage, was denn ein Mann anfangen solle, der einmal im Lehrfache stehe und durchaus den positiven Glauben nicht haben wolle oder haben könne, nicht schwer zu beantworten. Wenn ein Solcher sich nicht eines Bessern belehren lassen kann oder will, so ist er in seinem Gewissen verpflichtet, seine Stelle niederzulegen und auf einem anderen Wege sein Brod zu suchen; denn es ist ein moralisch feststehender Grundsatz, lieber einen größeren zeitlichen Nachtheil zu erleiden, als ein Heuchler und Betrüger zu werden. Ein Heuchler aber wäre sicher Derjenige, der vor den Kindern einen Glauben bekennte, den er im Herzen und Leben verleugnete, und ein Betrüger wäre er auch, weil seine Behörden und die Eltern ihm nur die katholischen Kinder in der Voraussetzung anvertrauen, daß er ein gläubiger Katholik sei.

Die Religiosität des Lehrers bestehe:
b) im ächten und rechten katholischen Leben.

Wären nicht so viele Widersprüche im Menschen, so ergäbe sich das Leben des Mannes aus seiner Ueberzeugung von selbst. Leider ist es oftmals anders. Der Lehrer sei nicht blos ein Gläubiger, sondern auch ein Gerechter in dem Sinne, welchen die Kirche in dieses Wort legt. Er erfülle mit Gewissenhaftigkeit und Treue alle Pflichten gegen seine Mitmenschen und insbesondere die seines Berufes; aber er vergesse auch nicht, daß er noch wichtigere, größere Pflichten Gott gegenüber hat, dem er sein Dasein, seine Auserwählung zum Christenthum und seine Berufung zum Lehramte verdankt. Darum sei er ein Mann, der nicht im Zustande der Feindschaft Gottes und des geistigen Todes, nicht im Zustande der Sünde, schlechter Leidenschaften und Gewohnheiten dahinlebt, sondern in der Freundschaft und Liebe Gottes, in der

Gnade. Alle seine Gedanken, Wünsche, Begierden, Worte und Handlungen, sein Privat- und öffentliches Leben sollen seinem Glauben entsprechen. Fern von aller Kopfhängerei, Scheinheiligkeit und allem Fanatismus zeige er eine gediegene Frömmigkeit; er nehme mit Gewissenhaftigkeit, Eifer und Begeisterung den innigsten Antheil am katholischen Gottesdienste und allem kirchlichen Leben; er empfange oft und würdig die heiligen Sakramente, sich zur Erbauung und Vervollkommnung, Anderen zum Muster der Nachahmung, stets aber aus reiner Absicht und aus höheren Beweggründen.

2) Wie aus der reinen, klaren Quelle sich der Bach nach verschiedenen Richtungen hin über das Feld ergießt und es befruchtet; so ergeben sich aus der wahren und ungeheuchelten Religiosität des Lehrers die übrigen Tugenden, welche ihm zu seinem segensreichen Wirken unentbehrlich sind. Dahin gehören vorzüglich:

a) Gewissenhaftigkeit in Erfüllung der Berufspflichten.

Dem Lehrer sei das Kleine, wie das Große, wichtig, insofern es zu seinem Berufe gehört; er trachte, eher Manches zu thun, wozu er nicht geradezu verpflichtet ist, als daß er je irgend eine Pflicht vernachlässige. Dabei kommt es aber nicht blos darauf an, daß er dieselbe, sondern auch ob er sie bis ins Einzelne pünktlich, genau und vollkommen erfüllt.

b) Lernbegierde und Fleiß.

Ein Lehrer hat nie ausgelernt; darum muß er stets mehr lernen, stets sich gründlicher ausbilden wollen. Von einem Solchen, der meint, er brauche nichts mehr zu lernen oder er könne von Anderen nichts mehr lernen, ist nichts Gutes zu erwarten. Der eifrige Lehrer wird vielmehr jede Gelegenheit aufsuchen, wo er Etwas für seinen Beruf gewinnen kann, und mit dieser Wißbegierde auch einen gediegenen Fleiß nicht nur in, sondern auch außer der Schulzeit verbinden.

c) Geduld und Sanftmuth.

Diese einem Jeden so nöthigen Tugenden können dem Lehrer nicht genug empfohlen werden. Sein Amt ist nicht leicht; es fallen dabei mancherlei Verdrießlichkeiten vor. Läßt man sich durch sie zur Ungeduld verleiten, so macht man sich selbst das Leben unerträglich und schadet auch den Schülern; denn hat man einmal der Ungeduld Raum gegeben, so wird man zuletzt beständig ungeduldig, mürrisch und unzufrieden. In diesem Zustande macht auch Dasjenige Gram, worüber jeder Vernünftige lachen würde. Alles kommt Einem ärgerlicher vor, als es in der That ist. Der Gram frißt immer tiefer um sich und kann Manchen in das frühe Grab bringen. Die Schüler selbst werden zuletzt auch verdrießlich und mißmuthig, und es gelingt ihnen nichts mehr, weil ihr Lehrer beständig so ist; denn Verdruß steckt an.

Darum wiederstehe der Lehrer gleich im Anfange dieser Untugend; er sehe ein, daß es eine Thorheit sei, sich über Etwas zu ärgern, worüber es gar nicht der Mühe werth ist oder wobei der Aerger die Sache nur noch schlimmer macht.

d) Wahre Liebe zu den Schülern, verbunden mit väterlicher Strenge und Ernsthaftigkeit.

Wie alle Tugenden des Lehrers, so muß insbesondere seine Liebe zu den Schülern aus religiösen. höheren Beweggründen hervorgehen. Dann schließt sie die Geduld und Sanftmuth in sich; denn man erträgt gern und leicht die Fehler Derjenigen, welche man wahrhaft liebt. Anderntheils bewahrt aber diese höhere Liebe vor der Einseitigkeit, wonach man die reichen, einnehmenden und talentvollen Kinder bevorzugt und begünstigt, die armen, weniger einnehmenden und weniger talentvollen zurücksetzt und verachtet; auch geht sie, weit davon entfernt, Fehler zu übersehen, stets mit den Kindern kindisch zu thun und sie dreist und frech werden zu lassen, in Strenge und Ernst über, wo es nothwendig ist.

e) Die Klugheit.

Ohne die Klugheit würden alle übrigen Tugenden die rechten Grenzen überschreiten und, statt zu nützen, oftmals nur schaden. Sie ist die Fertigkeit, durch welche wir erkennen, was wir zu meiden haben und welche uns die sicheren und rechtmäßigen Mittel an die Hand gibt, stets einen löblichen Zweck zu erreichen. Sie bestimmt also den Gebrauch, welchen wir von unserem Verstande machen sollen, um der Reue bei irgend einem Schritte oder Unternehmen zuvorzukommen.

Die Klugheit stützt sich auf wahre Demuth, so daß man sich nie selbst genügt, sondern jede Belehrung, jeden Rath sucht und annimmt — auf die selbst gemachte und von Anderen erworbene Erfahrung, um sie auf die Zukunft anzuwenden, weil Das, was schon geschehen ist, vielfach Dem gleicht, was noch geschehen wird, — auf eine gesunde Urtheilskraft, welche uns vor Fehlern bewahrt, in die wir leicht fallen können, — auf Voraussicht, Umsicht und Behutsamkeit, wodurch man Das, was nach dem natürlichen Laufe der Dinge kommen könnte, schlußfolgernd voraussieht, vorher alle Umstände ernstlich überlegt und Alles so einrichtet, daß Nichts mit Recht getadelt oder beanstandet werden kann.

Glücklich der Lehrer, der diese christliche Klugheit besitzt, die sich wesentlich von der Schlauheit, Verschmitztheit und Arglist unterscheidet; denn während der Kluge stets nur einen guten und redlichen Zweck verfolgt und erlaubte Mittel anwendet, verfolgt der Schlaue, Verschmitzte und Arglistige schlechte Zwecke oder gebraucht unerlaubte Mittel.

C. Die Ausbildung des Lehrers. §. 7.

In Deutschland und vielen anderen Ländern bestehen Schullehrerseminarien, welche es sich zum besonderen Zwecke setzen, junge Leute zum Lehrerberuf auszubilden, wenn sie mit der Neigung zu demselben die nöthigen Anlagen verbinden. Da erst mit dem sechzehnten Lebensjahre Jünglinge in diese Anstalt eintreten können, so liegen zwischen ihrer Schulzeit und dem Eintritte ins Seminar mindestens noch zwei Jahre, während welcher Zeit sie von anderer Seite auf letzteres vorbereitet werden müssen. Mit der auf diese Vorbe-

reitung folgenden Seminarbildung schließt aber keineswegs die Ausbildung des Lehrers ab, sondern es ist demselben unbedingt noch die spätere eigene Fortbildung nothwendig.

Wir haben demnach zu reden: 1) von der Vorbereitung der Aspiranten für das Schullehrerseminar, 2) von der Seminarbildung, 3) von der Fortbildung des Lehrers nach seinem Austritte aus dem Seminar.

§. 8. I. Die Vorbereitung der Aspiranten für das Schullehrerseminar.

Sie ist fast ausschließlich den Geistlichen und Lehrern überlassen, welche Schwierigkeiten und Opfer nicht scheuen und sich gern dazu bereit zeigen sollten. Den Geistlichen muß es ja hauptsächlich darum zu thun sein, tüchtige Lehrer zu erhalten, und den Lehrern, ihren Stand mit talentvollen, kenntnißreichen, charakterfesten jungen Männern zu ergänzen.

Heilige Pflicht ist es für Jeden, der dieses Geschäft übernimmt, die Aspiranten aus recht christlichen und gediegenen Familien auszuwählen, und in sie die Grundlagen zu den Tugenden und Kenntnissen zu legen, welche der künftige Lehrer besitzen soll. Durch gute Auswahl und geschickte Leitung kann in dieser Zeit viel genützt, aber auch durch schlechte Wahl, nachlässige Ueberwachung und oberflächlichen Unterricht so viel Schaden angerichtet werden, daß er durch die beste Seminarbildung nicht mehr gut zu machen ist.

Die Anhaltspunkte für die Auswahl der Aspiranten haben wir bereits I. Theil, §. 1 bis 6 gegeben; hier nur einige Andeutungen über die Erziehung und den Unterricht bis zum Eintritte in das Seminar.

Soll die Vorbereitung eine gute und gedeihliche sein, so müssen die jungen Leute von Orten, Gesellschaften, Bekanntschaften u. s. w. abgehalten werden, welche sie zuviel zerstreuen, von ihrem künftigen Berufe abziehen oder gar roh und sittenlos machen. Sie sind an stetigen Fleiß, der sowohl im gründlichen Lernen, als auch im gediegenen Ueben der Lehrgegenstände bestehen muß, an ein aus freier Ueberzeugung hervorgehendes kirchlich-religiöses, tugendhaftes, bescheidenes, einfaches Leben zu gewöhnen, vor Allem aber in der Tugend der Reinheit und Unschuld zu bewahren. Lange Moralpredigten sind dafür keineswegs wirksame Mittel; vielmehr ist von Seiten der Eltern, Lehrer und Geistlichen eine übereinstimmende Ueberwachung und Führung nothwendig, welche jedoch die freie und freudige Bewegung nicht ausschließt, wohl aber den Zwang und beständiges Schelten und Strafen.

Was den Unterricht insbesondere anbelangt, so muß darauf sowohl von Seite des Lehrers, als des Schülers der rechte Ernst und die gehörige Zeit verwendet werden. Fällt ein Zögling in die Hände eines

Lehrers, der, um nur bald fertig zu werden, über alle Schwierigkeiten hinweggeht, die gehörige Stundenzahl nicht einhält, nicht gründlich erklärt und übt, oder der sich in das Weite und Breite verirrt, Das aber, was zuerst Noth thut, nicht feststellt: so ist Gefahr vorhanden, daß derselbe ein Stümper wird und wahrscheinlich es auch für immer bleibt.

Indem wir die Gegenstände für den Vorbereitungsunterricht auf das Seminar und ihren Umfang näher bestimmen, bemerken wir nochmals, daß Stetigkeit und Ausdauer, gründliches Eingehen in das Verständniß und gut controlirte Uebungen bis zur Fertigkeit nothwendige Bedingungen dabei sind. Das Hauptgewicht muß auf den Gesammtsprachunterricht, den Musikunterricht und tüchtiges Kopfrechnen gelegt werden, weil Stümpereien in diesen Fächern kaum mehr gutgemacht werden können.

Wenn auch die nachfolgenden Anforderungen an die Aspiranten für ihren Eintritt in das Seminar sehr gemäßigt gehalten, nämlich ganz dieselben sind, welche man, mit Ausnahme der Musik, an jede Oberklasse einer guten Volksschule stellt: so werden sich doch Diejenigen, welche blos eine Elementarschule besucht haben, nach ihrem Austritte aus derselben noch zwei Jahre, also bis zu ihrem sechzehnten Lebensjahre, vorbereiten und außer den musikalischen Uebungen und den stillen Beschäftigungen zu Hause jeden Tag mindestens zwei Stunden Unterricht und zwar in folgenden Gegenständen erhalten müssen.

1) In der Religion.

a. Der Aspirant soll den Diöcesankatechismus sicher auswendig wissen und die Antworten mit richtiger Betonung und angemessenem Ausdrucke hersagen können. Aber das bloße Auswendiglernen genügt durchaus nicht. Er muß auch über das Wortverständniß sichere Auskunft geben und von dem Verständnisse des Inhaltes insoweit Rechenschaft ablegen können, daß er im Stande ist, die einzelnen Gedanken mit anderen Worten nach seiner Auffassung wiederzugeben.

b. Die biblischen Geschichten alten und neuen Testamentes müssen in der Fassung, wie sie in dem im Seminar eingeführten Auszuge enthalten sind, erzählt werden, und muß der Aspirant über Wort- und Sachverständniß Rechenschaft geben können.

2) In der deutschen Sprache.

a. Lesen: Der Aspirant soll aus dem Schullesebuche ein Stück fertig, lautrichtig, ohne Dialect und sinnrichtig lesen und den Gedankengang des Gelesenen mit seinen Worten wiedergeben können.

b. Aufsatz: Ein einfacher Aufsatz — etwa eine Beschreibung oder Erzählung — muß **orthographisch** richtig, ohne grobe sachliche und grammatische Fehler geschrieben werden können.

c) Schönschreiben: Der Aspirant soll eine elementarisch richtige, reinliche, deutliche und sichere deutsche und lateinische Handschrift schreiben.

d) Grammatik: Bei der Analyse der Sätze aus dem Lesebuche oder aus dem Aufsatze wird die nöthige Bekanntschaft mit der Satzlehre, den Wortarten und den Biegungsformen gefordert. Zu dem

Zwecke wird es nothwendig sein, bei der Vorbereitung nach der im Seminar eingeführten Grammatik die Regeln von der Satz- und Wortlehre, besonders von der Abänderung der Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörter tüchtig zu lehren und an geordnetem Material zu üben.

3) Im Rechnen. Genaue Kenntniß des Zehnersystems; Fertigkeit im Zahlenanschreiben. — Die vier Rechnungsarten in benannten und unbenannten Zahlen (Kenntniß der gebräuchlichsten Geldsorten, Maße und Gewichte). — Die vier Rechnungsarten in Brüchen. — Gewöhnliche Drei- und Fünfsatzaufgaben nach der Einheit. Besonders auch Kopfrechnen bis zu dieser Stufe.

4) In der Formenlehre und im Zeichnen. Zeichnen der Linien, Winkel, Flächen und einfachen geometrischen Körper sowohl mit dem Lineal, als mit freier Hand, und genaue Kenntniß und Beschreibung derselben. — Einfache Uebungen im Landkartenzeichnen nach dem vorgeschriebenen geographischen Stoffe.

5) In der Geographie. Die Kenntniß der allerwichtigsten geographischen Vorbegriffe und die Befähigung, sich auf der Karte zu orientiren. Eigentliche Heimathskunde speziell, die physische Geographie von Deutschland, vorzüglich die Flüsse und Gebirge. — Palästina.

6) In der Geschichte. Die deutsche Geschichte in ihren Hauptmomenten.

7) In der Naturgeschichte. Aus dem Thier-, Pflanzen- und Mineralreich. Kenntniß der Haupteintheilungen in der Unterscheidung der Hauptklassen untereinander.

Alle diese Gegenstände sollen nach den im Seminare eingeführten Lehrbüchern durchgenommen werden.

8) In der Musik. a) Gesang: Uebungen im Treffen der Noten, so daß der Aspirant einen ihm vorgelegten Choral aus dem Choralbuche richtig singt.

b) Clavierspiel: Geläufiges Spielen der Dur- und Moll-Tonleitern. — Spielen leichter Stücke vom Blatt.

c) Orgelspiel: Richtiges Spielen der Elementar-Uebungen und Tonleitern. — Einübung von leichten Chorälen des Choralbuches.

d) Violinspiel: Spielen der Dur-Tonleitern und leichter Choralmelodien.

Hierzu noch das Nöthige von der Tonlehre, Tonschrift, Rhythmik, von den Tonleitern und Intervallen.

§. 9. II. Die Seminarbildung des künftigen Lehrers.

Die Schullehrerseminarien sind ein Erzeugniß der neueren Zeit, indem theils die von einigen Geistlichen gemachten Versuche, einem oder mehreren Lehrern etliche Wochen oder Monate lang über die Methode eine Anweisung zu geben, theils die durch Basedow eingeleitete Schulreform dazu die Veranlassung gaben. Sie bilden einen nicht unwesentlichen Bestandtheil der Organisation des Schulwesens eines Landes. In denselben sollen Jünglinge, die Talent und Neigung zum Schullehrerberuf haben, durch Unterricht, Leitung und fortgesetzte Er-

ziehung für diesen Beruf entwickelt, nicht nur mit den erforderlichen Kenntnissen, sondern auch mit bewährten Grundsätzen, sowie mit der nöthigen Lehrgeschicklichkeit ausgerüstet und in den Stand gesetzt werden, einer Volksschule vorzustehen, um die ihnen anvertrauten Kinder sowohl zur Erkenntniß des Heiles zu leiten, als auch für das Leben in der Welt auszubilden. Die Schullehrerseminarien müssen daher über der Volksschule stehen und mehr leisten, als diese; sollen aber nicht hinübergreifen in den Lehrgang der Gelehrtenschulen. Ihre Aufgabe besteht blos darin, daß sie den Zöglingen die genügende Vorbereitung für ihren Beruf gewähren.

Obgleich einerseits die Bedeutung und Wichtigkeit dieser Bildungsanstalten von Staat und Kirche anerkannt wurden, so sind doch auch anderntheils Stimmen gegen dieselben laut geworden. Gelten die Anklagen, welche man erhebt, nur einzelnen derartigen Anstalten, weil sie sich wirklicher Mißgriffe schuldig gemacht haben, so ist dagegen Nichts einzuwenden; gelten sie aber den Schullehrerseminarien überhaupt, so wollen wir sie damit widerlegen, daß wir auf die Vorschläge dieser Gegner näher eingehen.

Diejenigen, welche die Anforderungen an einen Lehrer unter oder neben die an einen Handwerksmann herabdrücken, wünschen an die Stelle der Schullehrerseminarien den Privatunterricht und die Privaterziehung; Diejenigen, welche von dem Lehrer eine offenbar zu weite und zu hohe Bildung fordern, wünschen die vollständige Gymnasial-, ja sogar die Universitätsbildung. Ueber die Verkehrtheit beider Ansichten ist kaum ein Wort zu verlieren; nur auf die Folgen wollen wir aufmerksam machen, wenn dieselben je zur Ausführung kämen. Wollte man den ersten Vorschlag ausführen, so würde der Lehrerstand mit unwissenden, unbrauchbaren und verdorbenen Subjekten überfüllt; wollte man dagegen den zweiten ausführen, so müßte ein fühlbarer Lehrermangel eintreten; denn die Meisten würden die Mittel zu einer solchen kostspieligen Bildung nicht erschwingen können, von Denjenigen aber, welche das hinreichende Vermögen besäßen, würden die Tüchtigen und Talentvollen mit ihren wissenschaftlichen Studien auch die Lust nach einem höheren Stande fühlen, und nur die Talentlosen und Mißrathenen würden übrig bleiben, welche dann durch Ueberspannung, übertriebene Forderungen und Ungeschicklichkeit in der Methode mehr schadeten, als nützten.

Was nun die Anklagen selbst betrifft, so beschuldigt man die Schullehrerseminarien, daß sie durch Absperrung die Zöglinge nicht für das Leben bilden und durch Ueberladung mit Unterrichtsgegenständen den Geist abstumpfen. Solche Urtheile können aber nur von Denjenigen vorgebracht werden, welche mit den Verhältnissen nicht genug bekannt sind. Die Schullehrerseminarien verlangen keine klösterliche Eingezogenheit, sondern nur diejenige, welche auch in jedem guten Pensionate, in welches gebildete Familien ihre Söhne und Töchter schicken, stattfindet. Ihre Unterhaltung finden die junge Leute in einem Seminar gerade so oder noch vollständiger, als zu Hause; denn dasselbe nimmt die Zöglinge in einem Alter auf, in welchem sie auch zu Hause nur unter ihres Gleichen ihre Gesellschaft suchen und im Kreise ihrer Altersgenossen froh und glücklich sind. Für die Erhaltung und Förderung

der Gesundheit ist hinlängliche Sorge getroffen durch öftere und weitere Spaziergänge, durch freie Bewegung, durch Spiele und Turnübungen. Von falscher Ascese und Frömmelei, von Pietismus und Muckerthum weiß man in katholischen Anstalten Nichts; denn die tausendjährige Erfahrung der Kirche steht ihnen zur Seite, wonach sie zwischen gediegener, wahrer, veredelnder Herzensfrömmigkeit und Schwärmerei wohl zu unterscheiden vermögen.

Die nachtheiligen Folgen, welche die Ueberladung mit Lehrgegenständen auf die Geistes- und Charakterbildung der Zöglinge haben muß, hat man längst eingesehen. Man hat darum gerade in der neuesten Zeit die Zahl der Lehrgegenstände und den Umfang auf das Bedürfniß beschränkt und den Unterricht mehr dem Standpunkte und der Auffassungsgabe der Schüler angemessen ertheilt.

Zugeben wollen wir, daß auch in den besten Schullehrerseminarien, wie überhaupt in allen menschlichen Einrichtungen, Manches unvollkommen ist; daran tragen aber Verhältnisse, die schwer zu ändern sind, die Schuld. In der kurzen Zeit, während welcher die Zöglinge in denselben sich befinden, kann man nicht dafür einstehen, daß alle bei ihrem Austritte Lehrer sind, die Nichts mehr zu wünschen übrig lassen oder auch nur so bleiben, wie sie entlassen werden; es ist dies um so weniger möglich, wenn man bedenkt, wie schwer die schädlichen Einflüsse der häuslichen Erziehung, der eigenen Natur und später der Welt, sowie die Mängel des ersten Unterrichtes u. s. w. in die entgegengesetzte Wagschale fallen.

Das Seminar wird die wichtige Aufgabe, welche man an dasselbe stellt, zu lösen im Stande sein, wenn es sowohl Schule, als auch zugleich Erziehungsanstalt im vorzüglichen Sinne des Wortes ist. Es kommt in ihm aufs Lehren, Lernen und Wissen, aber auch eben so viel, wenn nicht noch mehr, auf die Gesittung, auf die Lauterkeit und Gottseligkeit des inneren, und auf Zucht und Wohlanständigkeit des äußeren Menschen an.

Das Leben im Seminar, wenn es auf das Verhalten des künftigen Lehrers einwirken soll, darf ebenso wenig dem der Studenten auf der Universität, als dem der Soldaten in der Kaserne, es soll vielmehr dem einer guten katholischen Familie ähnlich sein. Es herrsche unter den Zöglingen ein heiterer, fröhlicher Geist, ein gediegener, auf Ueberzeugung beruhender religiös kindlicher Sinn, der sich in der ungezwungenen Theilnahme am gemeinsamen Gebet, am Gottesdienste und dem öfteren und würdigen Empfange der heiligen Sacramente bethätigt, ferner kindlicher Gehorsam, Unverdrossenheit, Aufrichtigkeit und Anhänglichkeit gegen die Lehrer, Ordnungsliebe und Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Sparsamkeit und besonders ein ernster, ausdauernder Fleiß und ein reger Wetteifer.

Bezüglich des Unterrichtes müssen wir uns noch kurz aussprechen über die Zahl und den Umfang der Lehrgegenstände, über den Lehrgang, die Methode und die Lehrstunden.

a. Nur diejenigen Gegenstände, welche in unmittelbarer Beziehung zum Lehrerberuf stehen, gehören in den Seminarunterricht; demnach Religion mit biblischer Geschichte und Kirchengeschichte; Sprach-

unterricht, der sich verzweigt in fertige, logische und deklamatorische Leseübungen, grammatische, orthographische und stylistische Uebungen und Schönschreiben; Rechnen, in welchem auf das Kopfrechnen dasselbe Gewicht, wie auf das schriftliche Rechnen zu legen und Beides stets in Verbindung zu lehren ist; Gesang mit besonderer Berücksichtigung des Kirchen-, vorzüglich des lateinischen Chorals; Geographie, Naturkunde, Weltgeschichte, Formenlehre, Zeichnen und Musik, welche Fertigkeit auf der Orgel, ferner die nothwendige Fertigkeit auf dem Clavier und der Violine zu erzielen sucht. Nebenher gehen noch Turnübungen, Obstbaum-, Bienen- und Seidenraupenzucht.

b. Dem Umfange nach sollen zunächst von diesen Gegenständen die Kenntnisse gründlich und klar, sicher und fest gelehrt werden, welche jede Volksschule von dem Lehrer unbedingt verlangt. In dem Falle, in welchem die Verhältnisse nur dieses Ziel zu erreichen ermöglichten, müßte der Seminarunterricht auf diesen Umfang beschränkt bleiben; denn es ist besser, daß die Zöglinge bei ihrem Austritte das Nothwendige gründlich, als durch Ueberschreitung desselben es oberflächlich wissen. Bei genügenden Vorkenntnissen und auch nur mittelmäßiger Begabung der Schüler, bei guter Einrichtung des Unterrichtes können übrigens dieselben selbst da, wo nur ein zweijähriger Kursus besteht, auch zu den Kenntnissen weiter geführt werden, welche sie zur Leitung von Fortbildungsschulen, also Handwerks- und landwirthschaftlichen Schulen, und zur Grundlage ihrer späteren eigenen Fortbildung bedürfen.

c. Lehrgang und Methode sollen mit denen der Elementarschule harmoniren, jedoch so, daß sie tiefer in die Sache eingehen und dadurch dem Alter der Zöglinge angemessen werden. Auch gehe mit der Lehre die Uebung bis zur Fertigkeit gleichen Schritt, und Alles sei für das künftige Leben und Wirken des Lehrers berechnet, so daß in den Realien ganze Kapitel, welche hierfür weniger Werth haben, überschlagen oder von ihnen nur die nothwendigen Voraussetzungen für das Folgende genommen werden. Ein wesentliches Erforderniß ist es auch, daß ein Lehrgegenstand stets den andern stütze und fördere.

Neben den genannten Gegenständen gehe im Seminar, als einer der vorzüglichsten für den Beruf, die Erziehungs- und Unterrichtskunde her, die mehr durch spezielle Anweisungen, als durch allgemeine Theorien Werth hat. Darum ist auch die Benutzung von Musterschulen, welche mit Recht diesen Namen verdienen, von höchster Bedeutung. Hier müssen die Schüler das Bild eines guten Lehrers, überhaupt einer guten Schule, wie es ihnen entworfen worden ist, gleichsam verkörpert schauen, und die Grundsätze einer guten Erziehung und eines guten Unterrichtes anwenden sehen und selbst anwenden lernen.

d. Was schließlich die Zahl der Lehrstunden betrifft, so dürfen sie durchaus nicht so vervielfacht werden, daß darunter die Erholung und die spezielle und genaue Vorbereitung auf jedes einzelne Fach von Seiten der Schüler leidet; vielmehr muß die Vorbereitungszeit jedenfalls in richtigem Verhältnisse mit der Unterrichtszeit stehen.

III. Die Fortbildung des Lehrers [1]. §. 10.

So vollkommen auch die Erziehung und der Unterricht in einem Seminar sein mögen, so bleibt dennoch für die aus demselben Ent-

1) Siehe Kellner's Volksschulkunde.

lassenen die Fortbildung durch das ganze Leben eine Nothwendigkeit. Auch der tüchtigste Lehrer bedarf ihrer immer noch; denn er hat nie ganz ausgelernt. Er kann seinem Berufe stets wieder neue belebende Seiten abgewinnen, und das ist in dem Verhältnisse möglich, als er selbst im Wissen und Können fortschreitet. In der Isolirtheit, in welcher er lebt, bei der geringen geistigen Anregung, welche seine Umgebung auf ihn ausübt, muß er allmählig in einen geisttödtenden Mechanismus verfallen, wenn er nicht sich selbst hält und hebt durch Fortbildung. Darunter kann aber nicht diejenige gemeint sein, welche ihn aus seinem Berufe heraus, sondern diejenige, welche ihn tiefer in denselben hineinführt. Jene, welche so leidenschaftlich Musik, fremde Sprachen, Geometrie oder andere Gegenstände treiben, daß sie damit ihre Berufspflichten vernachlässigen, entfremden sich immer mehr der Schule, werden nachlässig und gewissenlos, während der gewissenhafte Lehrer bei seinem Privatfleiße stets seine Schule, als Erstes und Letztes, fest im Auge behält.

Fragen wir, worin sich der Lehrer vorzüglich fortbilden soll.

§. 11. I. Die spezielle Vorbereitung auf die einzelnen Lektionen in jedem Unterrichtsgegenstande.

Zur Fortbildung gehört vor Allem eine regelmäßige, spezielle Vorbereitung auf jede Lektion in jedem Gegenstande. Es handelt sich dabei sowohl um den Stoff, als um die Methode.

Auf den ersten Blick mag wohl Mancher sich einbilden, daß er doch wenigstens dem Stoffe seines Unterrichtes ganz und gar gewachsen sei; aber anders wird es sich verhalten, wenn man bedenkt, daß der Lehrer bis in das Speziellste über den zu lehrenden Gegenstand vollkommen klar sein muß, um jeden etwaigen Einwand oder Zweifel, den ein Kind im Stillen oder laut erheben könnte, beseitigen zu können, daß er sich ganz klar bewußt sein muß, in welchem Zusammenhange dieser Gegenstand mit anderen steht, ob und in welchem Umfange er für die Kinder paßt, welche Anwendung auf das Leben er zuläßt u. s. w.

Daß ferner der Lehrer bis in das Einzelne ganz sicher sein soll über die Methode, in welcher er den Gegenstand mittheilt, indem er zum Voraus weiß, an was er anknüpft, wie er Eines an das Andere anreiht, wie er Alles anschaulich und klar macht, wie er Uebung und Lehre mit einander verbindet, damit Wissen und Können gleichen Schritt halten, welche Aufgaben er gibt und wie er sie einrichtet u. s. w.: darüber wird erst die spezielle Unterrichtskunde das rechte Licht verbreiten. Man berücksichtige darin besonders Das, was im ersten Hauptstücke des zweiten Theiles von dieser speziellen Vorbereitung gesagt ist und was für alle Gegenstände Geltung hat. So viel

steht fest, daß selbst ein alter und erfahrener Lehrer sich über dieselbe nicht hinaussetzen darf. Wohl mag ihm ohne sie manchmal eine oder die andere Stunde doch gelingen; im Allgemeinen wird aber alsdann sein Unterricht planlos, lückenhaft, verworren, bald zu weit und breit, bald zu oberflächlich sein.

II. Die Erweiterung des eigenen Wissens über die Lehrgegenstände der Schule hinaus. §. 12.

Die Fortbildung des Lehrers besteht ferner in der Erweiterung seines eigenen Wissens zum Nutzen der Schule und Kirche und zum Behufe der Leitung von Fortbildungsschulen. Diesem schönen Ziele kommt er näher durch Studium und Lektüre, durch Uebungen und Besprechungen.

A. Studium und Lektüre. §. 13.

Studium und Lektüre setzen den Besitz geeigneter Bücher voraus. Darf auch der Lehrer diejenigen, welche er im Seminare benützte, nicht gänzlich bei Seite legen, soll er sie im Gegentheil wiederholt durchnehmen, damit alles schon einmal Gelernte um so klarer, gründlicher, sicherer und fester in ihm verbleibe; so werden sie allein ihm nicht mehr genügen. Es ist daher hier der Ort, vorerst bei Anschaffung und Auswahl neuer Bücher auf das Nothwendige aufmerksam zu machen.

Man mache es sich zur strengsten Regel, nur Weniges, aber Gediegenes zu kaufen und lasse sich beim Ankaufe nicht durch die Wohlfeilheit bestimmen. „Ich fürchte," sagt ein wahres Sprüchwort, „den Mann Eines Buches." Die oftmalige und immer gründlichere Durchnahme Eines Buches trägt wahre, sichere Früchte des Wissens, die Vielleserei nur Scheinfrüchte. — Zunächst soll der Lehrer nach solchen Büchern trachten, welche ihm für den Unterricht in denjenigen Gegenständen sichere Auskunft geben, in welchen er sich noch schwach fühlt. Nach diesen soll er sich alsdann so lang richten, bis er selbst zu vollständiger Klarheit und Sicherheit gelangt ist. Ferner ist es für ihn von Wichtigkeit, Bücher zu besitzen, durch welche er sich in den Stand setzt, eine tiefere und weitere Einsicht in die Lehrgegenstände zu gewinnen, als sie gerade der Beruf eines Volksschullehrers unbedingt verlangt; denn er wird das Erlernte für die Schule recht gut verwerthen können.

Wenn er z. B. ein gutes kirchengeschichtliches oder profan-historisches Werk, ein gründliches Religionsbuch, eine gute Reisebeschreibung oder Naturgeschichte studirt, so wird er vom Inhalte nicht vielleicht heute oder morgen schon Gebrauch machen können, wohl aber wird ihm ein solches Werk eine Menge Kenntnisse, Einsichten und Ansichten zuführen, welche seinem ganzen Unterrichte Gründlichkeit und Anschaulichkeit gewähren und von denen er oft und viel in der Schule, sowie im Gespräch mit Erwachsenen Gebrauch machen kann.

Die Gegenstände aber, welche er auf diesem Wege und zu diesem Zwecke ganz besonders berücksichtigen soll, sind:

1. Die Religion.

Leider versäumen es Manche, sich gerade in ihr die tiefer gehenden, gründlichen Kenntnisse zu erwerben. Sie bilden sich ein, mit der Erlernung des Katechismus seien dieselben abgeschlossen, und alles Weitere sei die Sache der Theologen. Der reiche, tiefe und fruchtbare Wissensschatz der katholischen Kirche, an welchem sich Geist und Herz jedes denkenden und fühlenden Menschen, also auch des Lehrers, mehr, als auf irgend einem anderen Gebiete, bilden und veredeln kann, ist ihnen gänzlich unbekannt. Außerdem verlangt auch die Erklärung des Katechismus gründlichere und tiefer gehende Kenntnisse, als es wohl für den ersten Anblick scheinen dürfte.

Das fleißige Studium der Religionslehre ist für den Lehrer von so großer Wichtigkeit, daß wir in der speziellen Unterrichtskunde, II. Theil, erstes Hauptstück, §. 11., darauf näher eingehen werden. Hier möchten wir das tiefere, historische Studium der Religion, also der Kirchengeschichte, vorzugsweise empfehlen. Es ist ganz geeignet, die Herzen der Lehrer mit der Kirche und sonach mit dem gesunden Theile der Bevölkerung, hauptsächlich mit der Geistlichkeit aufs engste zu vereinen und sonach eine Kluft auszufüllen, die leider früher vielfach bestanden hat. Auch glauben wir, daß Derjenige, welcher einmal diesem Studium seine Aufmerksamkeit zugewendet, nicht so leicht darin erkalten, vielmehr mit jedem Tage ihm mehr Interesse abgewinnen wird. Es ist dies um so mehr zu erwarten, als die katholische historische Literatur bereits seit längeren Jahren einen Aufschwung genommen, der selbst ihren Gegnern Hochachtung abnöthigt. Wie oft wird eben gerade das empfohlene Studium dem Lehrer Veranlassung geben, in und außer der Schule Zweifel und Fragen gründlich zu lösen und somit an Achtung und Vertrauen zu gewinnen! Die historische Begründung ist es ja gerade, welche die meiste und eindringlichste Anwendung aufs Leben gestattet.

2. Die Muttersprache.

Hier ist es zunächst die Grammatik, mit welcher sich der Lehrer beschäftigen soll. Je vollkommener er in sie eingeht, desto mehr befähigt sie ihn, sich das Verständniß der Muttersprache in umfassender Weise zu eröffnen und sich mündlich und schriftlich mit Bewußtsein richtig auszudrücken, was ihm für seine Schüler von größtem Nutzen sein wird. Auch bringen die gründlichen grammatischen Studien den Vortheil, daß sie ihn durch ihren Ernst, durch die Logik des Stoffes und ihre systematische Anordnung an ernstes, logisches Denken gewöhnen. Sie werden ihm übrigens nur dann praktischen Nutzen bringen, wenn er sie mit passender

Lektüre verbindet, die nicht seichte, Geist und Herz tödtende Romane, sondern die besseren Erzeugnisse der Volksliteratur zum Gegenstande haben muß. Je weniger das Seminar aus Mangel an Zeit für eine solche Lektüre thun konnte, desto wichtiger ist es für den Lehrer, das Fehlende nachzuholen. Dabei ist aber unbedingt nothwendig, daß er sich schriftlich im Nachbilden guter Muster und im Ausführen gewonnener Gedanken, die der äußeren, wie der inneren Form nach durchaus correct sein müssen, fleißig versucht.

3. Rechnen und Formenlehre, Geographie und Weltgeschichte.

Diese Wissenszweige bieten an und für sich so viel Anziehendes, daß wir weniger zum Studium derselben anzueifern, als nur auf die Nothwendigkeit hinzuweisen haben, ihnen stets die praktische Seite abzugewinnen.

4. Naturgeschichte und Naturlehre.

Ihre genaue Kenntniß ist ganz und gar geeignet, dem Lehrer die geistige Frische zu bewahren, welche er den Kindern gegenüber so dringend bedarf, und ihm zugleich eine Menge Material zu liefern, durch welches er die Wißbegierde seiner Schüler zu stillen, die Spaziergänge und den Unterricht zu beleben im Stande ist. Insbesondere wird er wohl thun, wenn er seinen Eifer und seine Thätigkeit zunächst der Heimath, den Umgebungen des Wohnortes widmet, darin die Thiere, die Bodenbeschaffenheit und Produkte, insbesondere aus dem Pflanzenreiche, sowie die Naturerscheinungen und Naturgesetze kennen zu lernen sucht. Es ist schon viel gewonnen, wenn er sich auch nur die Kenntnisse aneignet, die zunächst für einen intelligenten Landwirth erforderlich sind.

Auf diesem Gebiete sind dem Lehrer auch manche Beschäftigungen außer der Schulzeit zu empfehlen, welche einer ganzen Gegend von entschiedenem Nutzen sein können, ihn angenehm unterhalten und sein Einkommen mehren, ohne seinem Berufe Eintrag zu thun. Wir meinen die Obstbaumzucht, Bienenzucht und den Seidenbau. Es kann nicht leicht Etwas eine freundlichere Meinung von einem Lehrer erwecken und einen vortheilhafteren Rückschluß auf seine Gesammtbildung veranlassen, als wenn er in solchen Beschäftigungen das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden weiß.

5. Die pädagogische Literatur aus älterer und neuerer Zeit.

Da wir, ohne gegenwärtige Schrift zu weit auszudehnen, hier diesen Gegenstand unmöglich besprechen können, so machen wir auf folgende Werke aufmerksam: Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Wesen und Verhältnisse zur Förderung gründlicher Kenntniß der Pädagogik für Erzieher und Lehrer in Kirche und Schule dargestellt von J. L. Ludwig. — 2 Theile. — Bayreuth. — Grau'sche Buchhandlung. Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte. Mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen für Lehrer, deren Bildner und Leiter, herausgegeben von L. Kellner. — 3 Bände. — Essen, bei G. D.

Bädeker. Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit von Karl von Raumer. — 4 Bände. — Stuttgart. — Verlag von Sam. Gottl. Liesching.

Wir bemerken schließlich nochmals, daß in keinem Fache das oberflächliche Lesen des einen oder des anderen Buches die Fortbildung fördert, sondern die wiederholte Durchnahme desselben mit strenger Aufmerksamkeit und gründlicher Forschung. Der Lehrer muß, wenn er das Buch durchgelesen hat, im Stande sein, sich über den Hauptzweck, den Inhalt und dessen Ordnung genaue Rechenschaft zu geben und namentlich auch derjenigen Stellen deutlich bewußt sein, welche ihm besonders lehrreich und nützlich erschienen sind. Es ist vortrefflich, wenn man sich angewöhnt, mit der Feder in der Hand zu lesen, sich Kernstellen anzustreichen und in ein besonderes Heft einzuzeichnen. Solche Stellen werden dadurch Jedem desto verwandter und bekannter, und es ist, als wenn sie durch die Abschrift erst recht erobert und innerstes Eigenthum werden könnten. Jedoch soll man nie Etwas niederschreiben, was Einem noch nicht ganz klar und verständlich ist. Stellen, welche beim ersten Lesen dunkel bleiben, müssen vielmehr wiederholt gelesen werden, und oft wird man zu seiner Freude finden, daß das heute Dunkele morgen plötzlich licht wird.

Ebenso ist es eine recht bildende Arbeit, schriftlich den Inhalt ganzer Absätze in kurze Sätze zusammenzudrängen; denn wer hierzu nach reiflichem Nachdenken fähig ist, der hat das Gelesene gewiß verstanden.

§. 14. B. Uebungen.

Obgleich in allen vorher erwähnten Fächern die theoretischen Kenntnisse nicht ausreichen, sondern zum Behufe der Fertigkeit eine fortgesetzte Uebung verlangen; so nehmen doch vorzüglich Musik und Zeichnen letztere in erhöhterem Grade in Anspruch.

Ueber die Art und Weise dieser Uebungen geben wir nur das Nothwendigste.

1. Die Musik kann namentlich für den jüngeren Lehrer große Gefahren haben, wenn er sie zur Magd niederer Sinnlichkeit herabwürdigt, sie mehr zum lockenden Zeitvertreib, als zur Veredlung des Herzens benützt. Im Gewande sinnlicher Leichtfertigkeit leitet sie ihn von seinem Berufe ab und verweltlicht ihn in einem Grade, welcher mit der höheren Richtung seiner Gesammtwirksamkeit in grellem Widerspruche steht.

Besitzt der Lehrer musikalische Fertigkeit ohne besseren Geschmack, so kann er wohl in gewissen Gesellschaften damit glänzen und sich einen Beifall erwerben, den das stille, segensreiche Wirken in der Schule nicht erntet. Dieser Beifall ist um so verführerischer, als er sogleich der That folgt und als Ausdruck sinnlichen Ergötzens kein Maß hält. Durch den Vortrag eines einzigen Liedes oder eines einzigen Musikstückes, das weniger dem guten Geschmacke entspricht, als den Sinnen der Zuhörer schmeichelt, macht sich der Lehrer in gewissen Gesellschaften beliebter, als durch die treueste Pflichterfüllung in seinem Amte. Ist er nicht charakterfest, so wird er bald dieses gesellige Treiben der Welt und diesen wohlfeilen Ruhm der stillen Häuslichkeit und dem ziemlich verborgenen Wirken in der Schule vorziehen. Er wird viele kostbare

Zeit vergeuden, ein zerstreutes, verweltlichtes Leben führen, von dem er sich bei besserer Einsicht nur mit schwerer Mühe wird losmachen können.

Dagegen ist dem musikalisch gebildeten Lehrer mit der ernsten weltlichen sowohl, als namentlich mit der Kirchenmusik, dem Kirchengesange und auch dem Volksliede ein edles, tiefgreifendes Feld der Wirksamkeit und ein herrliches Mittel der Selbstveredlung geboten. Dahin muß sich daher auch bei den musikalischen Uebungen hauptsächlich sein Streben und sein Fleiß richten. Es ist traurig, wenn ein Lehrer nicht die Begabung hat, welche eine solche Wirksamkeit bedingt, aber noch ungleich trauriger ist es, wenn er das Talent und die Fertigkeit besitzt, aber sie nicht würdig verwendet.

2. Das Zeichnen.

Es ist dies ein Gegenstand, der bildend und veredelnd auf den Lehrer selbst einwirkt, und den er auch in und außer der Schule vortheilhaft benützen kann. Für die Leitung einer Handwerkerschule ist er unentbehrlich. Darum soll sich der Lehrer vorzüglich in dem Zeichnen eine besondere Fertigkeit aneignen, welches in den verschiedenen Handwerken, namentlich in den Bauhandwerken gefordert wird. Hierher gehören das mit Verständniß der Sache verbundene Copiren, das correcte Aufnehmen von Gegenständen, theils in natürlicher Größe, theils in verjüngtem Maßstabe, sowohl geometrisch, wobei es wieder auf den Entwurf von Grundrissen und Durchschnitten ankommt, als auch perspektivisch. Auch die Fertigkeit im Zeichnen von Landkarten hat einen großen Werth.

C. Besprechungen (Conferenzen, Lesevereine). §. 15.

Soll der Lehrer nicht stille stehen oder gar zurückgehen, vielmehr nach immer größerer Vervollkommnung in seinem Charakter, seinem Wissen und seiner Unterrichtsweise streben; so ist damit auch die Nothwendigkeit ausgesprochen, daß er öfteren Umgang mit gediegenen, charakterfesten und einsichtsvollen Fachmännern pflege. Je jünger er ist, desto mehr muß er deren Rath suchen.

Allerdings nützt derselbe Denen nicht, welche sich selbst genügen, beständig mit ihren Vorzügen und Kenntnissen renommiren, ohne bestimmte, klare Einsicht doch über Alles reden und aburtheilen, und es für eine Schande halten, von irgend Jemanden eine Belehrung oder Ermahnung anzunehmen. Der bescheidene, wißbegierige Mann dagegen, der einsieht, daß er noch Vieles lernen, noch Vieles besser machen müsse, und immer lernen und annehmen will, der dankbar ist für Alles, worauf man ihn aufmerksam macht, schließt sich bereitwillig und innig an Solche an, die mehr wissen, mehr Erfahrung haben, die sich durch Charakter, spezielle Kenntnisse und Gewandtheit erprobten; ja er fordert sie beständig auf, sich ohne Rückhalt über seine Leistungen auszusprechen, ihn über Alles, was ihm unklar oder entgangen ist, aufzuklären.

Wichtig sind in dieser Beziehung die Conferenzen. Im rechten Geiste geführt, tragen sie wesentlich dazu bei, die Verbindung der Schule mit ihren Vorgesetzten zu einer wahrhaft innigen und lebens-

vollen zu machen, den Standesgeist und die Berufsliebe zu wecken und die Lehrer in eine sittliche Lebensgemeinschaft und Wechselbeziehung zu bringen, welche das Gefühl der Standesehre lebendig erhält, die gegenseitige Achtung wahrt und ein Sittengericht bildet, dessen segensreiche, aber milde Wirkung durch kein Disciplinargesetz ersetzt werden möchte.

Allerdings kommt es dabei auf die Art der Zusammensetzung des Vereines, auf die Weise der Leitung, auf die Gegenstände und die Art der Besprechung und auf das Benehmen der Einzelnen an, wenn nicht Alles bald wieder in Trümmer zerfallen soll.

a. Besteht, wie dies in manchen Gegenden der Fall ist, der Verein aus Mitgliedern verschiedener Confessionen, so liegt in ihm von Anfang an schon der Keim der Auflösung. Entweder geht er an seiner Farblosigkeit, dem gegenseitigen Rückhalt und der gegenseitigen Scheu, oder an der Verletzung und Kränkung des einen oder anderen Theiles zu Grunde. Ebenso darf die Zusammenkunft der Vereinsmitglieder nicht mit zu großen Schwierigkeiten oder Opfern verbunden sein. Darum ist es rathsam, daß in großen Schulkreisen stets die Lehrer der Nachbarorte zu speziellen Conferenzen zusammenkommen und höchstens nur im Jahre ein- oder zweimal diejenigen des ganzen Kreises.

b. Die Leitung der Conferenz muß von Schulinspektoren übernommen werden, die im Stande sind, jeden Zweifel aufzuklären und die letzte, richtige Entscheidung in jeder Frage zu geben. Sie müssen auch Sorge tragen, daß der rechte Geist in den Besprechungen herrsche. Der Vorsitzende soll weder von oben herab befehlen und diktiren, so daß man nach scheuem, stummen Kopfnicken oder nach einer aus Furcht und Kriecherei, nicht aber aus Ueberzeugung hervorgehenden Zustimmung wieder auseinander geht, während man da, wo man sich nicht beobachtet sieht, nachträglich manche Bedenken erhebt, noch soll er dulden, daß die gute Form und der Anstand bei Seite gesetzt werden. Keiner darf reden wollen, nur um zu reden, disputiren wollen, um zu disputiren, sondern Jeder muß, fern von aller Persönlichkeit, allen Anspielungen und bitteren Bemerkungen, nur die Sache im Auge behalten und hierüber seine Ueberzeugung und seine Erfahrungen kurz, bescheiden und anspruchslos, aber auch offen, wahr und klar aussprechen und mit sicheren Gründen vertheidigen, wie er auch ohne Empfindlichkeit die Gegengründe respectiren, erwägen und unparteiisch selbst würdigen und auch von Anderen würdigen lassen muß. Beleidigungen dürfen nie vorkommen.

c. Gegenstand der Besprechungen ist selbstverständlich nur Das, was zu der Erziehung und dem Unterrichte, zum Verhalten des Lehrers in und außer der Schule und zu seiner Fortbildung in spezieller Beziehung steht. Dieses Feld ist ein so weites, daß man wegen des Stoffes gar nicht in Verlegenheit kommen kann. In der vorausgehenden Conferenz werden schon die Themata der Besprechung für die folgende festgesetzt, damit Jeder hinlänglich Zeit hat, sich auf sie vorzubereiten; zur speziellen Durchführung eines jeden werden je zwei Referenten bestimmt, die unabhängig von einander dieselben bearbeiten. Mit schwülstigen Worten oder dem Auswendiglernen

eines gedruckten Aufsatzes wäre Nichts ausgerichtet, sondern die Referenten haben ohne Abschweifung in klaren Ausdrücken und bestimmt in die Einzelnheiten einzudringen, Gründe und Gegengründe, Autoritäten und die eigene Erfahrung vorzulegen und daraus ein sicheres, praktisches Resultat zu ziehen. Ist dies in der Conferenz geschehen, dann beginnt erst die Discussion, woran sich Jeder nach einer bestimmten Ordnung betheiligen kann, aber alle Wiederholungen, Unwesentliches, Abschweifungen vom Thema und unnöthige Breite meiden muß.

Von gutem Erfolge ist es auch, wenn jedes Mitglied einmal im Jahre einen speziellen, klaren Rechenschaftsbericht über seine eigene Schule den Anderen zur Prüfung und Erörterung vorliest. Indem die Conferenzorte gewechselt werden, sind auch manchmal Schulen zu besuchen, in welchen einzelne durch die Conferenzen gewonnene Resultate in ihrer praktischen Durchführung gezeigt und nochmals besprochen werden. Der Lehrer, welcher dieser Schule vorsteht, bittet sich von seinen Collegen eine aufrichtige Kritik über Alles aus, was sie an ihm, an den Kindern oder dem Unterrichte u. s. w. zu bemerken Gelegenheit hatten.

Kommen die Lehrer eines ganzen Kreises zusammen, so können sie auch einen Sängerchor bilden, der wohl befähigt ist, durch sein Zusammenwirken kirchliche Feierlichkeiten und Schulfeste zu erhöhen und die Conferenz selbst zu verschönern. Ernste und heitere, kirchliche und weltliche Lieder mögen wechseln, jedoch nicht zu viele, damit dem Hauptzweck kein Eintrag geschieht.

Sehr zu empfehlen ist es endlich, mit den Conferenzen auch einen Leseverein in Verbindung zu bringen.

Es kommt dabei weniger auf die Anschaffung vieler, als vielmehr auf die Anschaffung guter und brauchbarer Schriften an, theilweise solcher, welche den Unterricht und die Erziehung, theilweise aber auch solcher, welche andere für den Lehrer wichtige, interessante und nützliche Wissensgebiete zum Gegenstande haben[1]). Damit ist es dem Lehrer ermöglicht, hinter den edleren und

1) Wir empfehlen zu diesem Zwecke:
Der Schulfreund. Eine Quartalschrift von J. H. Schmitz. Trier, bei F. A. Gall.
Monatsblatt für kath. Unterrichts- und Erziehungswesen. Münster, bei Theissing.
Magazin für Pädagogik von Haug. Ravensburg, bei Dorn.
Süddeutsches katholisches Schulwochenblatt von Adolph Pfister und Hermann Rolfus. Spaichingen (Württemberg), bei Kupferschmied.
Zeitschrift für Erziehung und Unterricht im Geiste der katholischen Kirche von G. Kentenich, Seminarlehrer in Kempen. — Köln und Neuß, L. Schwann'sche Verlagshandlung.
Historisch-politische Blätter von Jörg. München.
Natur und Offenbarung. Münster, bei Aschendorff.
Eine landwirthschaftliche Zeitschrift und ein Gewerbeblatt.
Monatschrift für Pomologie und praktischen Obstbau von Oberdick und Lukas. Stuttgart, bei Aue und Sohn.
Bienenzeitung von Andreas Schmid. Nördlingen, bei C. H. Beck.
Euterpe, Zeitschrift für Musik von Hentschel. Leipzig, bei Merseburger.
Cäcilia. Organ für katholische Kirchenmusik. Unter Mitwirkung auswärtiger Musiker herausgegeben von H. Oberhoffer. Luxemburg. In Comission bei V. Bück.
Sammlung ausgezeichneter Compositionen für den vierstimmigen Männerchor nebst vielen Orginal-Compositionen, herausgegeben von H. Oberhoffer. Paderborn, 1863. Verlag von Ferdinand Schöningh.

besseren Bestrebungen der Zeit nicht zurückzubleiben, vielmehr jeden wahren Fortschritt für die eigene Schule zu benützen. — Auch dieser Verein darf nicht aus Mitgliedern bestehen, die zu entfernt von einander wohnen, und Jeder muß sich streng an die durch die Statuten geregelte Ordnung binden.

§. 16. D. Das persönliche Verhältniß des Lehrers zur Gemeinde, zur Kirche und zum Staate.

Kann sich kein Mensch so auf sich selbst zurückziehen, daß er nicht der Gemeinde, in welcher er lebt, der Kirche, zu der er sich bekennt, und dem Staate, dem er angehört, bestimmte Rücksichten schuldig wäre, so ist dies bei dem Lehrer um so weniger denkbar. Sein Denken und Handeln, Leben und Wirken erstreckt sich über die Schule hinaus, weil er ein öffentliches Amt bekleidet, und weil es weder den Eltern, noch den geistlichen und weltlichen Behörden gleichgiltig sein kann, welche Stellung er, dem sie ihr theuerstes Kleinod anvertraut haben, ihnen gegenüber einnimmt.

Nur dann, wenn der Lehrer sich ihre Achtung und ihr Vertrauen verdient hat, kann er den rechten Einfluß auf die Kinder ausüben, im entgegengesetzten Falle schlagen ihm auch der gediegenste Unterricht und die beste Disciplin fehl. Das Mißtrauen wird sich allmählig auch in die Kinderherzen einschleichen, und wo dieses einmal herrscht und von Außen her noch Nahrung findet, schlägt selbst das Gute und Nützliche in das Gegentheil aus. Einem Lehrer, dem es in Wahrheit um das Wohl der Schule und um sein eigenes zu thun ist, wird es vom höchsten Interesse sein, die nothwendigsten, auf Erfahrung beruhenden Andeutungen über sein persönliches Verhältniß zur Gemeinde, zur Kirche und zum Staate kennen zu lernen.

§. 17. I. Das persönliche Verhältniß des Lehrers zur Gemeinde.

Das Gemeindeleben, besonders in den Dörfern, hat viel Aehnliches mit dem Familienleben. Was sich jeder Fremde merken muß, wenn er in einer christlichen Familie freundliche Aufnahme finden und in ihr gastlich weilen will, das hat sich der Lehrer im Großen in der Gemeinde zu merken, in der er nicht ein Fremdling bleiben, sondern sich allmählig einbürgern und ein Mitglied werden soll durch seinen Beruf.

Die Musik in der katholischen Kirche. — Wegweiser durch das gesammte Gebiet der katholischen Kirchenmusik nebst Abhandlungen über Regeneration derselben und den kirchlichen Verordnungen. — Ein Handbuch für Chordirigenten und Kirchenvorstände bearbeitet von Bernhard Kothe. Breslau, Verlag von F. E. C. Leuckart (Constantin Sander). 1862.

Wer in einer Familie nur ungern und mit Widerwillen sich aufhält, an Allem Etwas auszusetzen und zu tadeln hat, wer gegen die Sitten und Gebräuche, die Allen lieb und theuer sind, stets anstößt, sich zum Herrn aufwirft, Alles ummodeln will, Parteiungen und Zwiespalt stiftet; der wird bald zum lästigen Gaste; man kehrt sich gegen ihn und beeilt sich, ihn vor die Thüre zu setzen.

So merkt es auch die Gemeinde, ob der Lehrer gern in ihr weilt oder nicht. Wenn er schon im Anfange seine aufrichtige Freude ausdrückt über seine Anstellung, wenn er sich zufrieden fühlt, mit Eifer und Klugheit an dem Leide und der Freude des Volkes Antheil nimmt; so wird er einem Baume gleichen, der in einem guten Boden immer tiefer Wurzel schlägt, immer stärker und kräftiger wird und gesunde Früchte trägt. Wie anders steht es aber mit einem Solchen, der schon bei seinem Einzuge ein düsteres, unzufriedenes Gesicht mitbringt, sich zurückgesetzt glaubt, mit Verachtung von den ärmlichen Verhältnissen, der Unwissenheit und Rohheit der Einwohner, von der traurigen Lage der Gegend spricht und allerlei Ansprüche macht, ehe er noch das Geringste geleistet hat! Der gesunde Sinn des Volkes findet leicht und richtig aus dem Allen heraus, daß Derjenige, welcher nicht gern unter ihm weilt, auch keine Liebe zu den Kindern habe und daß ihm daher die Eigenschaft abgehe, welche zu einem segensreichen Erfolge seines Wirkens unbedingt nothwendig ist.

Die Achtung und Zuneigung des Lehrers zur Gemeinde, obgleich in ihr manche Fehler und Mißbräuche bestehen mögen, setzen ihn nicht nur in das rechte Verhältniß zu ihr, sondern machen es ihm auch leicht, in seiner Häuslichkeit, seinem äußeren Auftreten und seiner Betheiligung an Gemeindeangelegenheiten ein Lehrer nach dem Sinne und Herzen des Volkes zu sein. Und daß er als solcher angesehen werde, darf ihm nicht gleichgültig bleiben. Die Schule kann nur da gedeihen und geliebt werden, wo das Volk auch den Lehrer liebt, und darum muß er sich vor Allem Achtung und Vertrauen erstreben, wenn seine Aussaat in fruchtbares Erdreich fallen soll.

Man glaubt kaum, wie namentlich auf dem Lande die Augen Aller auf die Häuslichkeit des Lehrers gerichtet sind, und wie sehr sie der Beurtheilung der Erwachsenen und der Schulkinder unterliegt. Das Volk mag einen Lehrer nicht, der nicht gern zu Hause bleibt und daselbst sich fleißig für seinen Beruf fortbildet, oder dessen Wohnstube der Sammelplatz ausgelassener Menschen und ein Bild der Unordnung und Verwirrung ist. Es schätzt dagegen Denjenigen, dessen häusliches Leben ein Muster von Fleiß und Arbeitsamkeit, von Reinlichkeit, Einfachheit und Ordnungsliebe abgibt. Und wer mag ihm dies verargen? Nur Derjenige wird Kinder an häusliche Tugenden gewöhnen können, der sie selbst besitzt.

Ueberhaupt ist Einfachheit im Leben, in der Kleidung, in Sitten und Sprache die Eigenschaft, welche den Lehrer zu einem Vorbilde der Gemeinde macht. Sie schützt ihn auch bei einem geringen Einkommen vor dem so verderblichen Schuldenmachen, wodurch er abhängig und verächtlich wird.

Wie sich der Lehrer schon durch sein häusliches Leben, durch seine Wohnung und Kleidung Achtung und Liebe in der Gemeinde verschaffen

kann, so noch mehr durch Klugheit, Umsicht und Anstand bei seinem öffentlichen Erscheinen.

Wer sich aus Stolz und Ueberhebung auf sich selbst beschränkt, mit einer gewissen Vornehmthuerei auf Alle von oben herabsieht, stößt ebenso das Volk ab, wie Derjenige, welcher sich überall aufdrängt und wegwirft. Ein höfliches, zuvorkommendes Benehmen gegen alle Stände, ein ruhiges, gelassenes Verhalten gegen Solche, welche in ihrer Gesinnungs- und Handlungsweise feindlich gegen die Schule auftreten, seltene, kurze Besuche, hauptsächlich bei einzelnen Eltern, mit welchen man über ihre Kinder Rücksprache nehmen will, die Betheiligung nur an solchen Gesellschaften von Männern, in welchen man nicht seinem Stande und seiner Würde schadet, sondern manches Gute für Schule, Kirche und Gemeinde befördern, manches Nachtheilige verhüten kann, und vieles Andere der Art ist geeignet, dem Lehrer das Vertrauen des Volkes zu erwerben, zu erhalten und zu vermehren. Warnen müssen wir dagegen besonders den jungen Lehrer, der bei seiner Unerfahrenheit oftmals nicht überlegt, welche Folgen auch geringe Anfänge haben können, vor dem zu häufigen Besuche der Wirthshäuser mit Allem, was diese unselige Leidenschaft im Gefolge hat, ebenso vor dem Besuch von Familien, wodurch er seinem Rufe schaden könnte, vor allzufrühen und zwecklosen Bekanntschaften, unpassendem Umgange und vor allem Parteigetriebe.

In letzter Beziehung wollen wir noch zur Vorsicht mahnen bezüglich der Uebernahme von Nebenämtern und der Gründung und Leitung von Vereinen.

Nebenbeschäftigungen, welche zur Erhöhung des Einkommens dienen, ohne dem eigentlichen Berufe zu schaden, sind nicht zu verwerfen, im Gegentheile zu empfehlen. Uebrigens ist doch immer die größte Vorsicht nöthig und namentlich jedes Nebengeschäft zu vermeiden, welches den Charakter eines Gewerbes hat. Ebenso sind diejenigen Geschäfte unstatthaft, welche den Lehrer verächtlich machen, sein Ansehen bei der Schuljugend herabwürdigen und ihn in unangemessene Gesellschaft führen können. Auch sollte man Aemter, durch welche man leicht in Parteiungen verwickelt werden könnte, nicht übernehmen. Sie haben den Lehrern nie Glück, immer aber Hader und Unfrieden verursacht und oft ihre Stellung unhaltbar gemacht. Auch sind manche Beschäftigungen, welche zugleich den Charakter des Vergnügens haben, wie z. B. die Ausübung der Jagd, mit dem Berufe und der ruhigen Würde des Lehrers nicht vereinbar. Passende Nebenbeschäftigungen sind dagegen der Unterricht in Fortbildungsschulen, der Privatunterricht, die Vorbereitung von Zöglingen für das Lehrer-Seminar, die Obstbaumzucht, die Bienenpflege, der Seiden-, Garten- und Ackerbau, ferner die Anlegung von Herbarien, Schmetterling- und Käfersammlungen, die Anfertigung von sonstigen Veranschaulichungsmitteln für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände u. s. w.

Was insbesondere den Unterricht in Fortbildungsschulen betrifft, so setzt derselbe mehr Kenntnisse und mehr Erfahrung voraus, als man gewöhnlich glaubt. Viele solcher Schulen sind wieder eingegangen, nicht in Folge des Mangels an gutem Willen von Seite der Schüler, sondern in Folge der Ungeschicklichkeit mancher Lehrer. Nur da, wo der junge Mensch mit Erfolg wirklich praktische Winke und Lehren für sein Geschäft empfängt und sie unter einem gewandten Führer auch auf dasselbe anwenden lernt, wird er sich mit Fleiß, Eifer und Ausdauer an einem solchen Unterrichte betheiligen. Was in dieser Beziehung tüchtige und umsichtige Kenntnisse, ein warmes Herz

und ein praktischer, klarer Blick wirken können, das hat uns der wackere Domvicar Kolping in Cöln durch seinen zeitgemäßen Gesellenverein gezeigt.

Die natürlichsten Nebenämter sind mit Rücksicht auf die ganze Stellung des Lehrers die kirchlichen; wir meinen den Organisten- und Glöcknerdienst. Sie unterstützen ihn, wenn er dieselben gern, gewissenhaft und würdevoll besorgt, in seinem Berufe und finden darum weder im Staate, noch in der Gemeinde den geringsten Widerspruch.

Nicht genug können wir endlich den Lehrer zur Vorsicht auffordern bezüglich der Gründung von oder der Betheiligung an Vereinen. Daß er sich nie zu solchen gebrauchen lassen darf, welche unter dem Aushängeschilde des Volkswohles gehässige oder gefährliche Tendenzen verfolgen, versteht sich von selbst. Aber auch diejenigen, welche, mit Ausschluß alles Dessen, was verdächtig scheinen könnte, nur zur Hebung des Gottesdienstes oder zur Förderung der Volksbildung oder einer edlen Unterhaltung dienen sollen, können dem Lehrer vielen Verdruß und viele Gefahren bringen. Rathen möchten wir daher, daß er auf dem Lande nur bei denjenigen mitwirke, bei welchen mit dem Ortsgeistlichen die einsichtsvollsten Männer an der Spitze stehen. Wie oft sind schon ganz eifrige und wohlmeinende Lehrer in ihren Erwartungen getäuscht worden, welche in der besten Absicht auf eigene Verantwortung hin Gesang- oder Lesevereine u. s. w. gründeten und damit nur sich und dem Ortsgeistlichen die größten Unannehmlichkeiten und Verdrießlichkeiten bereiteten!

II. Das persönliche Verhältniß des Lehrers zur Kirche und zum Staate. §. 18.

1. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß der Volksschullehrer von Herzen und in der That ein gläubiger, kirchlicher Katholik sein müsse. Dort ist auch angedeutet, wie er sich ohne Ostentation und selbstsüchtige Berechnung einzig aus reiner Absicht und heiliger Begeisterung am Leben und Streben seiner Kirche in der Gemeinde betheiligen und mit diesem seinem Beispiele Allen voranleuchten solle.

In der That, wer sich mit dem Volke unmittelbar und völlig befreunden will, der muß ein Herz für dessen Religion haben und ihm thatsächlich zeigen, daß er sein Heiligstes und Liebstes mit ihm theilt. Die Religion des guten katholischen Volkes besteht aber nicht in den schön gedrechselten Phrasen von Wohlwollen und allgemeiner Menschenliebe, von Freiheit und Menschenrechten, welche die sogenannten Aufgeklärten heuchlerisch im Munde führen, sondern sie ist ihm die Kirche, und diese Kirche ist ihm Liebe, Leben und Poesie. Alles Schöne, Edle und Heilige, sowie jede Freude und Lust identificiren sich mit dieser Kirche, welche ihm ins Feld, in den Wald und ins stille Kämmerlein folgt.

Ein so seiner Kirche treu ergebener Lehrer erkennt es auch von selbst, wie wichtig und nothwendig zur gedeihlichen Amtsführung und für sein eigenes Lebensglück es ist, mit seinem Geistlichen in Frieden und Einigkeit zusammenzuwirken und ihm nicht blos, weil er der Inspektor seiner Schule, sondern auch und hauptsächlich weil er sein Seelsorger ist, Ehrfurcht und Gehorsam zu leisten.

Er trete demselben mit Anstand, Bescheidenheit und Höflichkeit, diesen Eigenschaften eines wahrhaft gebildeten Mannes, entgegen, ohne deßhalb seine eigene Stellung durch Kriecherei herabzuwürdigen. Wo er den Anordnungen des Pfarrers Bedenken entgegensetzen zu müssen glaubt, geschehe dies mit Bescheidenheit und mit jener Ruhe, welche zeigen, daß es nur der Sache, nicht aber der gereizten Persönlichkeit wegen geschieht. In seinem Urtheil über den Geistlichen sei er stets vorsichtig und schonend; er hüte sich sorgfältig, über etwaige Schwächen desselben zu spötteln oder gar mit Wohlgefallen davon zu reden; ganz besonders vermeide er es, solche Schwächen in der Absicht zu verbreiten und auszubeuten, um sich etwa dadurch beim Volke beliebt zu machen. In seiner Schule, im Lehrplane, in der Disciplin, im Kirchendienste unternehme der Lehrer nichts Außergewöhnliches, ohne sich vorher der Zustimmung seines Pfarrers versichert und dessen Rath und Ansicht eingeholt zu haben. Je mehr es der Lehrer erkennt, daß die Schule eine Tochter der Kirche ist und daß er auch von dieser seine Sendung empfangen hat, desto eher wird er überall in seinem Verhalten zum Geistlichen den rechten Ton und die rechte Weise treffen.

2. Wie es des Lehrers Pflicht ist, seiner Kirche mit warmem Herzen anzuhängen und dies durch aufrichtige Theilnahme am kirchlichen Leben zu zeigen, so hat er auch andererseits nicht minder die Verpflichtung, sich überall als ein treuer Unterthan und gehorsamer Bürger des Staates zu bewähren. Nicht leicht kann Etwas seine erziehliche Wirksamkeit und den Frieden seiner ganzen Stellung mehr gefährden, als die Theilnahme an politischen Parteiungen.

Das Volk, wenn es sich sogar selbst hat fortreißen lassen, fühlt bald den schneidenden Widerspruch, daß Jemand die Jugend erziehe und zugleich ein Parteigänger sei, der seinen Beruf in der Aufregung gegen die von Gott gesetzte Obrigkeit statt im Gehorsam und in der Versöhnung sucht. Darum hat auch dasselbe alle solche Verirrungen, wo und wie sie immer vorkommen mochten, bald richtig gewürdigt, und der augenblicklich berauschende Beifall hat sich schnell genug in Verachtung verwandelt.

Ein untrügliches Zeichen, ob der Lehrer aus Ueberzeugung und Grundsatz Kirche und Staat treu ergeben ist oder nicht, ist der Umgang, den er pflegt und die Auswahl der Zeitungen, Zeitschriften und Bücher, welche er mit Vorliebe liest. Seinen Versicherungen ist kein Glaube zu schenken, wenn er gewöhnlich mit Solchen verkehrt, welche entweder offene oder heimliche Feinde der Kirche und des Staates sind, und ebenso, wenn er Zeitungen und Zeitschriften sich anschafft, gern liest oder verbreitet, welche feindliche Tendenzen gegen Staat und Kirche befolgen.

Ist er ein guter Katholik und treuer Bürger, so richtet er nach seiner inneren Gesinnung auch seinen Umgang ein und befreundet sich mit den Tagblättern und Schriften, welche von gutem Geiste beseelt sind und ihn selbst wieder begeistern, mit Herz und Seele in seiner Schule zu wirken zum Besten der Kirche, des Staates und der Gemeinde.

Aus dem bisher Gesagten ersehen wir, wie zahlreich und schwierig die Pflichten des christlichen Lehrers sind. Wo es sich aber um Pflichten

handelt, muß auch von Rechten die Rede sein. Und wahrhaftig, der so ehrwürdige Lehrerstand hat auch seine Berechtigung. Ein braver, pflichttreuer Lehrer kann und muß mit vollem Rechte Anspruch machen auf die seiner Stellung gebührende Achtung von Seiten der Eltern, Geistlichen und Beamten. Er kann ferner die Unterstützung fordern, welche er zur Erfüllung seiner schweren Pflichten von daher nothwendig hat. Und ebenso verlangt es die Gerechtigkeit, daß man ihn nicht darben lasse, sondern seine billigen Forderungen bezüglich seines standesmäßigen Unterhaltes wohl berücksichtige.

Das Lehrerherz [1]. §. 19.

Wollen wir einen Menschen, ein Kind, die Jugend erziehen, entwickeln und, in welcher Beziehung immer, bilden; so müssen wir, um mich so auszudrücken, vorerst ein Herz, ein wahres Herz zu ihm haben; sonst kann unser Thun kein Gedeihen finden. Und wollen wir ein wahres Herz und Interesse für Kind- und Menschheit haben, worin vorzüglich der Beruf eines wahren Erziehers und Lehrers besteht; so müssen wir ein Herz und einen gläubigen Sinn gerade für sein wahres Herz und seinen wahren Geist und Beruf, für das Bild und Wort des Ewigen in ihm haben. Wie kein Kind, kein Mensch erzogen und gebildet werden kann, als in wie fern er liebt und glaubt; so kann auch Keiner ein Kind und einen Menschen wahrhaft erziehen und bilden, als in wie fern er das Herz und den herzlichen Geist des Kindes und des Menschen liebt, und an das Bild und Wort des Ewigen in ihm und über ihm glaubt. Nur wenn in der Liebe und dem Glauben des Ewigen der Zögling einerseits, sowie andererseits der Erzieher und Bildner sich begegnen und einigen, da gedeihet die Menschheit und wahre Humanität. Wenn der Erzieher und Bildner vor dem im kindlichen und jugendlichen Herzen und Geiste frisch und innig für's Leben erwachten Bild und Wort des Ewigen bewundernd steht und in diesem noch kindlichen und ungetrübten Spiegel sein wahres Selbst freundlich wiederschaut; dann wird er praktisch, empfindet er göttliche Lust zu erziehen und zu bilden, Schöpferlust und reine begeisternde Künstlerlust und Lehrerlust, möchte er Herz um Herz, Geist um Geist, Seele um Seele setzen, damit sie groß gedeihe und sich entfalte zu immer reinerer Klarheit und Blüthe. Seht, das ist ein praktischer Lehrer der Menschen und kein wohlfabrizirender und exerzirender Miethling, den Kind und Mensch und Seele Nichts angehen! So sehen wir auch den Sokrates, wenn man ein großes praktisches Beispiel haben will: wie begeisternd und bewundernd stand er nicht vor einer edlen, unverdorbenen Jugend! Bemerkte er in einem Jünglinge das Bild Gottes jugendlich durch Spiel und Rede dringen, so regte sich sein Genius mit innigster Freude, stand er still, spielte mit, und entwickelte unter Scherz und Spiel Gottes Ebenbild im Menschen. Man spricht so viel von der Sokratischen Methode, und Jeder möchte sie sich ohne Weiteres zu eigen machen. Aber was war denn seine Methode? — Sein großes Herz und sein begeisterter Sinn für das Unsterbliche im Kinde und Menschen, nur das war seine Methode. Man habe nur einmal

1) Von Rottels.

ein solches Herz, solchen Glauben, solche Liebe, solchen aufgeschlossenen Sinn für Das, was sich im Herzen und Geiste der Kinder und der Menschen regt, und man hat diese geistreiche Methode so natürlich, als eine liebende Mutter die rechte Behandlung. Sokrates nannte seine Bildungsweise eine Liebeskunst. Lehren und Bilden, sagte dieser sonderbare Mann, das könne er nicht, das verständen die Sophisten für Geld; er übe nur die Kunst der Liebe. Die Geschichte hat unfehlbar geurtheilt, daß er dabei ein praktischerer Lehrer war, als alle Sophisten und Exerzirmeister seiner Zeit. Der Mensch ist, wie auch die Alten schon sagten, gleichsam eine lebendige Gottesharfe, in deren Saitengold wunderbare Töne, der Klang und das Wort des ewigen Lebens ruhen. Wer ist nun der Künstler, der sie praktisch rühre? Etwa der, der nur technisch ein äußeres Getön zu machen sich einübte ohne Herz und ohne Glauben, in dessen eigener Brust die wahren, höheren Töne der Menschheit verstimmt und verstummt sind? Wie die Mutter mit ihrem natürlichen Herzen mehr instinktartig ihr Kind umarmt, um an ihrer größeren Liebe seine Liebe groß werden zu lassen; so soll der Lehrer mit geistigerem Herzen und hellerem Glauben den Keim des Göttlichen und Ewigen, den höheren Glauben, die höheren Hoffnungen und die große Bestimmung des Menschen im Kinde und der Jugend umarmen, um sie zu stärken und zu entwickeln an seiner gläubigen Lehrerbrust.

Allein Eins fehlt noch an diesem Lehrerherzen, dessen wir bisher noch nicht erwähnt; es ist nämlich dieses, daß es für das Kind und den Menschen auch ein mitleidsvolles sei. Ist ein mitleidsvolles Herz die Grundstimmung aller großen Männer, besonders großer Denker und Künstler; so ist es doch ganz besonders die Grundstimmung aller wahren und großen Pädagogen und Lehrer. Wenn wir auf unseren Bühnen einen Helden auftreten sehen, erfüllt von der Idee des ewig Guten und Wahren, aber nach allen Seiten verwickelt in einen Kampf mit einer schlechten und falschen Welt und Umgebung, die ihn niederdrückt, und von einem allgewaltigen Schicksal, das ihn überwältigt; so ergreift uns leicht eine wunderbare Rührung. Unser Glaube und unser Herz für das Gute und Wahre und Ewige im Menschen wird dann zu außerordentlichem Hochgefühl erweckt, und wir fühlen alle Tiefen unserer Seele erhaben bewegt, aber zugleich das Herz schmerzlich berührt, daß das Edle und ewig Wahre im Menschen noch nicht wirklich sei und nicht gleich über Tod und Leben siege. Die ganze Stimmung unseres Wesens und unserer Kräfte ist ein erhabenes Mitgefühl für den leidenden Edeln, und wir möchten mitleiden und mitwirken mit ihm trotz allem gegenwärtigen Unterliegen, vertrauend, daß ihm doch irgendwie und irgendwann der Sieg werde über Tod und Verderben. Wie wir nun in einem solchen gläubigen und vertrauenden Mitleiden und einer solchen Theilnahme vor dem leidenden Helden der Bühne stehen; so standen von jeher alle großen und wahren Pädagogen und Lehrer mit tiefgerührtem Herzen vor dem Menschen in diesem Leben überhaupt, vor der Größe seines Berufes, vor der Anlage, den Hoffnungen und innersten Wünschen seiner unsterblichen Seele und vor seinem wirklichen Verkommniß, seinem Tod und Leiden, das ihn umgibt. Alles Verkommen, alle Noth und Leiden des Menschen, schlugen, um nach Schiller zu reden, an ihr tiefgerührtes, gläubiges Herz. Dieses Gefühl und Bewußtsein der wahren Humanität, diese Rührung des höheren Glaubens und Herzens für das Kind und den Menschen, das ist die einzige Quelle aller pädagogischen und didaktischen Kraft und gibt aller Thätigkeit des Erziehers und Bildners einzig Richtung, Ziel, Bedeutung und Wahrheit.

Ich will es hier Jedem selbst überlassen, sich alle Erzieher und Lehrer, welche

die Geschichte groß und ehrwürdig vor- und hingestellt, zu vergegenwärtigen. Keiner ist je herzlos, ohne gläubiges Mitgefühl, ohne ein solches gerührtes, gläubiges Herz und Bewußtsein, wie ich es hier anzudeuten versucht habe, an Kind, Jugend und den Menschen getreten, um ihn zu erziehen und zu bilden. Es kann mir nicht einfallen, wenn ich oft, sowie auch hier, an die großen und wahrhaft praktischen Erzieher und Lehrer erinnere, deren Lehrerwirkung auf Jahrhunderte in der Menschheit gefühlt wurde — ich sage, es kann mir nicht einfallen, die Forderung zu stellen, die alle unsere Lehrer auf höherer und niederer Stufe diesen weltgeschichtlichen Pädagogen gleich sein sollten; aber das muß ich im Interesse der Wahrheit und aller menschlichen Erziehung und Bildung fordern, daß sie, wenn's ihnen anders Ernst um sich und ihre Praxis ist, auf jene ohne Unterlaß schauen, um zu erfahren, was sie denn zu so großen Lehrern und Wohlthätern der Menschen machte, und was ihrer Praxis denn eine so große und wahre Kraft gab. Und da werden sie stets bemerken, daß alle Erzieher und Lehrer, welche die Geschichte unseres Geschlechtes als wahre Wohlthäter der Kinder, der Jugend und der Menschen ausgezeichnet hat, ein Sokrates, Plato, Fenelon, Sailer, Pestalozzi ꝛc., so verschieden sie sonst waren, darin aber übereinkamen, daß ihre Thätigkeit, womit sie so einflußreich wirkten, stets aus jenem gerührten, höheren und gläubigen Herzen und Geiste für den Menschen hervorging, und bis in die kleinsten Verrichtungen von demselben beseelt war. Gerade nur in dem Maße, als in unseren Schulen, unseren Lehrern und Schulbehörden ein solches Herz und solcher Geist für die Kinder und die Jugend sich bethätigt, insofern liegt auch in ihrer Praxis eine Wahrheit, Bedeutung und Segen für den Menschen und seine Geschichte. Ohne dieses gerührte, gläubige Herz in den Schulen und den Lehrern schließen sich auch die Kinder und die Jugend nirgends und in keiner Beziehung wahrhaft, d. h. ihr wahres Herz und ihren wahren Geist dafür auf. Ohne dieses wahrhaft pädagogische Herz und diesen pädagogischen und didaktischen Geist in den Schulen und den Lehrern wird alle Schul- und Unterrichtsthätigkeit nur ein Dressiren und Exerziren zu diesem oder jenem kleinen Zeitzwecke, wodurch der wahre, große Lebenszweck des Menschen oft wenig, oft gar nicht befördert und oft sogar verwirrt wird; oder sie dient nur dazu, die jungen Menschen zu zerfasern und aufzulösen und in allerhand Vorstellungen zu verflüchtigen, zu vereiteln und zu beunruhigen.

Wenn ich hier nicht müde werde, die Wichtigkeit und Nothwendigkeit eines solchen wahrhaft pädagogischen Herzens und Geistes für alle Erziehungs- und Bildungsfähigkeit zu wiederholen, um sie bald von dieser, bald von jener Seite, bald in dieser, bald in jener Beziehung anschauen zu lassen; so thue ich das nicht ohne Grund und wohlbedachte Absicht. Man kann es unserer Zeit nicht oft, nicht ausdrücklich genug sagen; denn so sehr sie äußerlich für Unterricht und allerlei Bildung der Menschen thätig ist, so sehr verliert sie das wahre pädagogische und didaktische Herz und den wahren Geist. Alle Erziehung wird Bildung, und alle Bildung Fabrikation, aus dem herz- und gesinnungslosesten Thun und Machen hervorgekünstelt, ohne sicheres Ziel, Bedeutung und Wahrheit. Klein fühlt und denkt unsere Zeit für den Menschen, trotz aller Schmeicheleien für ihn; denn es fehlt der Glaube.

Aber soviel ich auch schon von dem gerührten, höheren Herzen und Bewußtsein, das alle Schul- und Lehrthätigkeit erfüllen und beseelen soll, gesprochen habe: Eins und nicht das Unbedeutendste zu seiner Charakterisirung habe ich noch verschwiegen, nämlich dieses, daß es gerade auch das *christliche* Herz und Bewußtsein ist, welches alle Erziehung und Bildung des Menschen erst zu einer

christlichen macht. Oder meint man, das sei schon eine christliche Schule und christlicher Unterricht, wenn man die Kinder und Jugend Bibelsprüche lernen läßt und sie nach einigen aus der Bibel ausgezogenen moralischen Regeln und Beispielen formirt, verziert und tätowirt, wie neuseeländische Gesichter? Ich wünschte nicht, daß man mich mißverstände und mißdeutete, wenn ich mich etwas mystisch ausdrücke; denn fürwahr nicht so platt und trivial ist das Weltwesen, worin wir Menschen leben, daß wir es mit den gewöhnlichen Ausdrücken des gewerblichen Tages leicht erreichen könnten! Der ursprüngliche Lebensathem und der Geist der christlichen Schulen und der christlichen Erziehungs- und Bildungsthätigkeit ist die Erbarmung eines gerührten, höheren Herzens und Geistes über unsere Kinder, Jugend und die Menschen, über den außerordentlichen und tiefbewegten Lebensdrang des Menschen auf Erden. Wenn ich das pädagogische Herz und den Geist eines Sokrates und Plato zu fühlen und zu schauen ermahnte, um wahre und bedeutungsvolle Erziehungs- und Unterrichtspraxis zu erlangen; wie viel mehr muß ich ermahnen, mit dem Christenthum für die Kinder, die Jugend und die Menschen zu fühlen und zu denken, wenn wir erziehen und bilden wollen! Es ist schon oft bemerkt worden, und es ist sehr wahr, daß das Christenthum, wie eine fortgesetzte Erlösungsgeschichte, so auch eine fortgesetzte Erziehungs- und Bildungsgeschichte unseres Geschlechtes sei. Und welches ist denn das große Herz und der Geist dieser großen Erziehungs- und Bildungsgeschichte? Es ist die erbarmende Liebe des Schöpfers und Erhalters über uns und unserem dunkeln, unruhigen Drang auf Erden, der durch kein Besitzen, Genießen, Schauen und Treiben unserer irdischen Dinge und Verhältnisse sich befriedigen und versöhnen läßt. Ist nicht das Innerste, Süßeste und Schönste in unserem menschlichen Drange und Sehnen eine Lüge; so muß ein Herz über uns sein, zu hören und zu fühlen unsere Klage, und ein unbegreiflich hoher Geist der Liebe über uns, der uns versteht; und sollte der uns in dem tiefgefühlten Menschenloose hülflos lassen? Könnte auch eine Mutter ihres Kindes vergessen; fürwahr ein Solcher muß nicht des Menschen vergessen können, dem er sein Bild geliehen. So trat auch Christus unter die Menschen, bis in unsere Armuth, unsere Leiden und unseren Tod, lebte und litt mit uns, setzte sein göttliches Herz mitfühlend für unsere Herzen, und seinen Geist, Lehre und Beispiel für unsere Geister. Dieses bewährte höhere Herz und Bewußtsein Christi ist der Grund und Boden, ist der Trieb, das Herz, der Geist, der unsere Geschichte, die wir nun immermehr herrschend zur Weltgeschichte werden sehen, ursprünglich und wahr beseelt. Besonders aber ist es der Grund, auf dem alle Schulen unserer Geschichte, wenn sie sich verstehen, ruhen, und der Geist, der die ganz außerordentliche Erziehungs- und Bildungsfähigkeit in unserer christlichen Geschichte anregte und so außerordentlich werden ließ. Es liegt dem ganzen Schul-, Erziehungs- und Bildungswesen ein erhabenes, tief menschenfreundliches, gottmenschliches Gefühl und Bewußtsein für den Menschen zu Grunde. Dies ist nicht blos sentimentales Gefühl und Bewußtsein, das nur die kleinen Bedürfnisse seiner kleinen, gemeinen Erdenexistenz zu befriedigen strebt, sondern ein Gefühl und Bewußtsein, das ihn höher achtet, das ihn für Zeit und Ewigkeit vorbereiten und die tiefbewegten Bedürfnisse seiner unsterblichen und für das Unsterbliche geschaffenen Seele beruhigen und bildend erfreuen möchte. Dieses erhabene, dieses christliche Gefühl und Bewußtsein ist die Seele aller Erziehungs- und Bildungspraxis, die diesen Namen verdient; und nur in wie fern ein Erzieher und Lehrer mit diesem Gefühl und Geist fühlt und schaut und thut und spricht, ist er wahrhaft praktisch für das Kind, die Jugend und den Menschen überhaupt.

Zweites Hauptstück.

Das Kind.

Erster Abschnitt.

Nothwendigkeit einer planmäßigen Erziehung, — Grundwahrheiten für dieselbe, — falsche Erziehungstheorien.

A. Nothwendigkeit einer planmäßigen Erziehung des Kindes. §. 20.

Wir wollen keineswegs behaupten, daß alle Erzieher sich eines bestimmten Erziehungsplanes klar bewußt oder ihr Verfahren stets mit Gründen zu rechtfertigen im Stande sein müßten. Es hat Eltern genug gegeben, welche ohne diese Anforderung recht tüchtige Kinder herangezogen haben, und es wird deren immer geben. Man würde geradezu etwas Unmögliches verlangen, wenn man von allen Vätern und Müttern das Studium einer Erziehungskunde voraussetzen wollte, oder man müßte den niederen Ständen alle Erziehungsfähigkeit absprechen.

Aus der Thatsache, daß Eltern, denen alle pädagogischen Schriften und Theorien gänzlich unbekannt blieben, dennoch gute Kinder erzogen haben, läßt sich aber keineswegs der Schluß ziehen, als komme es auf eine planmäßige Erziehung gar nicht an. Sie sind sicher nicht planlos verfahren, sondern ihre eigene Erziehung, die Tradition, welche sie aus dem Elternhause mitbrachten, ihr besseres Gefühl und die Gnade von oben haben sie mit ziemlicher Sicherheit geleitet.

Auch der Einwand, daß sehr oft die Resultate einer systematischen, kunstgerechten Erziehung sehr erbärmlich ausgefallen seien, wird keinen vernünftigen Menschen zu der Ueberzeugung bringen, man solle in einer so wichtigen Sache Alles dem Zufalle überlassen. Es fragt sich, ob man bei solchen verunglückten Versuchen nach den rechten Grundsätzen verfahren, und wenn dieses auch der Fall war, ob man sie richtig, allseitig und stetig angewendet, und selbst Dieses zugegeben, ob nicht schädliche Einflüsse, deren Beseitigung nicht in der Macht des Erziehers lag, das Werk zerstört haben. Wenn ein nach einem bestimmten Entwurfe gebautes Haus zusammenstürzt, entweder weil der Entwurf Nichts taugte, oder weil Fehler bei der Ausführung desselben begangen wurden, oder weil der Andrang der Elemente über alle menschliche Berechnung stark war; so wäre es höchst unvernünftig, daraus den Schluß ziehen zu wollen, in Zukunft alle Häuser planlos zu bauen.

Wir geben auch zu, daß Manche, welche sowohl im Elternhause, wie in der Schule, die sie durchgemacht, ganz und gar verkehrt behandelt worden waren, dennoch später vortreffliche, charakterfeste Männer geworden sind, fügen aber bei, daß dies stets Ausnahmen gewesen, daß sie Gott außergewöhnliche Wege geführt, und daß dies nicht der gewöhnliche Gang der Dinge ist.

Immer und überall haben sich alle Diejenigen, denen es mit dem Wohle ihrer Zöglinge wahrhaft ernst und deren Bestreben mit günstigem Erfolge begleitet war, unbewußt oder bewußt von einem bestimmten Plane leiten lassen. Planlosigkeit in der Erziehung hat an und für sich nie zu einem glücklichen Resultate geführt. Es ist das auch leicht einzusehen, wenn man erwägt, was man unter Erziehung versteht, und was der Erzieher ist. Ist Erstere nichts Anderes, als die Entwickelung der Körper- und Seelenkräfte eines Kindes zu einem bestimmten Zwecke, so ist nicht abzusehen, wie sie ohne Kenntniß dieses Zweckes, der Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur und der Mittel zur Erreichung des erkannten Zieles geschehen kann. Gehört schon zum Heranziehen einer Pflanze eine gewisse planmäßige Einwirkung auf dieselbe, wie kann dies bezüglich der Bildung des Menschen geleugnet werden?

Auch ist der Erzieher nur Stellvertreter Gottes. Führt nun Gott das ganze Menschengeschlecht, die einzelnen Völker und die Individuen nach einem bestimmten Plane zu ihrem Ziele; so ist es auch gewiß, daß dessen Stellvertreter ein Gleiches zu thun haben.

Allerdings muß man bei dem Erziehungsplane von den richtigen Principien ausgehen; denn sind diese falsch, dann ist auch jener unrichtig. Diese richtigen Principien sind aber gewisse Grundanschauungen, welche nicht einzig durch die Vernunft oder die Erfahrung, sondern vielmehr durch den positiven Offenbarungsglauben gewonnen werden. Wir verstehen darunter die Wahrheiten von der allgemeinen Bestimmung des Menschen, vom Urzustande und Falle desselben, von seiner Erlösung und der Erlösungsanstalt des Menschengeschlechtes, der Kirche. Warum gerade diese und keine andere das Fundament bilden müssen, wird erst bei der Besprechung der verschiedenen Erziehungstheorien, welche sich im Laufe der Zeit geltend machten, klar werden. Selbst diejenigen Schriften, welche die Pädagogik in einem der Kirche und dem Christenthum feindlichen Geiste behandeln, können diese Wahrheiten nicht

umgehen, sondern sie müssen sie zum Gegenstande ihrer Besprechung machen und sie, allerdings in einer oftmals ganz irrigen Auffassung, ihrem Systeme zu Grunde legen[1]).

B. Die Grundwahrheiten, auf welche sich die planmäßige Erziehung des Kindes stützen muß. §. 21.

I. Die allgemeine Bestimmung des Menschen.

Jedem Menschen muß es von höchstem Interesse sein, vor Allem den Zweck seines Daseins kennen zu lernen, weil er sonst sich selbst ein Räthsel wäre. Wie nothwendig ist erst dem Erzieher diese Kenntniß! Besteht die Veredlung jedes erschaffenen Dinges darin, daß man es seinem eigentlichen wahren Zwecke zuführt, und seine Vernichtung darin, daß man es demselben entfremdet; so hat gewiß der Erzieher die Pflicht, sich der wahren Bestimmung des Kindes sicher und klar bewußt zu werden, um Alles von ihm zu entfernen, was die Erziehung desselben hindern, und für Alles zu sorgen, was sie fördern kann.

Es ist daher von größter Bedeutung, eine Frage von solcher Wichtigkeit, welche man vielfach einseitig oder ganz unrichtig beantwortet findet, richtig zu lösen.

Um die Frage nach der Bestimmung des Menschen richtig lösen zu können, stellen wir den Satz, welcher für einen Denkenden, besonders aber für einen Gläubigen keines Beweises bedarf, oben an:

1) Der Mensch ist von Gott erschaffen.

Daraus ergibt sich folgerichtig der andere Satz:

2) Also ist er auch für Gott erschaffen.

Daß diese Folgerung richtig ist, wird bestätigt:

a) Durch die Vernunft. Sie lehrt uns, daß die Bestimmung eines jeden Wesens mit seinen Fähigkeiten im Verhältnisse stehen muß. So ist es die Bestimmung der Sonne, die Erde zu erleuchten und zu erwärmen, weil sie dazu die Fähigkeiten besitzt. Wenden wir diese allgemeine Wahrheit auf den Menschen an! Er besitzt eine unvergängliche, mit Vernunft und freiem Willen begabte Seele, kann demnach das Unvergängliche, das Ewige, seinen Gott und Schöpfer erkennen und mit Freiheit nach ihm streben, und darum muß er es auch.

---

1) In dieser Beziehung sagt Diesterweg (Wegweiser Band I. Seite 182): „Es ist im Grunde die Rede von dem Zustande, in welchem die Menschenkinder geboren werden. Das kirchliche Dogma bezeichnet ihn als angebornes Verderben, Erbsünde genannt. Dem Einen ist diese Lehre untrügliche Fundamentallehre, dem Anderen Irrthum und Wahn und darum ein rechter Stein des Anstoßes. Wir würden **hier nicht** von dieser Lehre handeln, **wenn sie nicht vom entschiedensten Einflusse auf die Pädagogik und alles pädagogische Wirken wäre. Sie ist es, an der sich die Wege scheiden.**"

Wie wahr dieser Vernunftschluß ist, sagt Jedem sein eigenes Herz. Denn dieses verlangt unausgesetzt nach einem unvergänglichen, unbegrenzten, ewigen Gute, und ohne dieses befriedigt es Nichts; in Gott findet es allein Ruhe und Frieden. „Unruhig ist unser Herz,“ sagt der große Kirchenvater Augustinus, „und es kommt nicht zur Ruhe, bis es ruhet in Gott.“ So wenig das Vergängliche für etwas Unvergängliches bestimmt sein kann, ebenso wenig das Unvergängliche für etwas Vergängliches.

b) Durch den Glauben.

Dieser hat durch alle Jahrhunderte an der Wahrheit festgehalten, daß der Mensch, wie er seinen Ursprung nicht in sich oder in der Welt hat, sondern in Gott, ebenso auch in ihm sein Ziel und Ende suchen müsse.

3) Der Ausdruck: Der Mensch ist für Gott erschaffen, läßt sich nach der Vernunft und Offenbarung näher dahin bestimmen: Der Mensch ist auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und dadurch selig zu werden.

Der Mensch ist zum Dienste Gottes erschaffen. Sein Dienst kann aber nicht der eines Sklaven, sondern muß der eines Freien sein, weil er mit freiem Willen begabt ist. Also soll er seinem Gott dienen nicht aus Zwang oder innerer Nöthigung, sondern aus Liebe. Die Liebe Gottes aber ist nicht denkbar ohne Erkenntniß seines Wesens, seiner Werke, seines Willens. Der Lohn für diese Erkenntniß, diese Liebe und diesen Dienst kann wiederum kein anderer sein, als Gott selbst, in welchem allein der Mensch seine Ruhe und seinen Frieden findet.

4) Die Welt, die Mitmenschen und der zeitliche Beruf sind demnach nicht das eigentliche und letzte Ziel des Menschen; aber sie sind die unentbehrlichen Mittel zu seinem Ziele.

So stellt die angegebene Bestimmung den Menschen nicht, wie man oft fälschlich dafür hält, aus der Welt hinaus, sondern erst recht in sie hinein, entfrembet ihn nicht seinen Mitmenschen, sondern vereinigt ihn mit denselben aufs Innigste, macht ihn nicht für den Beruf untauglich, sondern eifert ihn für denselben erst vollkommen an; denn nicht ohne die erschaffenen Dinge, ohne seine Mitmenschen, ohne den Beruf soll er seine Bestimmung erreichen, sondern durch dieselben. In den erschaffenen Dingen soll er den Schöpfer erkennen und lieben, durch den guten Gebrauch derselben seinen Willen vollziehen, und indem er seinen Mitmenschen dient und seine Berufspflichten treu erfüllt, dient er auch seinem Gotte.

§. 22. II. Der Urzustand des Menschen und sein Fall.

Die klare und sichere Erkenntniß der Bestimmung des Menschen genügt für den Erzieher nicht; es müssen ihm auch die Kräfte genau bekannt sein, welche Gott in denselben gelegt hat und durch welche er seine Bestimmung erreichen kann und soll. Wie aber die Meinungen

über das Ziel weit auseinander gehen; so auch die über das Wesen des Menschen. Letzteres wird nur richtig erkannt werden können, wenn wir bis auf jenen Zustand zurückgehen, in welchem sich der Mensch bei seiner Erschaffung befand, und auf seinen nachmaligen Fall.

1) Das ganze Menschengeschlecht stammt von Einem Menschenpaare ab.

Diese wichtige Wahrheit, mit deren Leugnung das Christenthum überhaupt weggeleugnet wäre, stellt mit klaren Worten die heilige Schrift oben an und kommt stets wieder auf sie zurück. Die Ergebnisse geschichtlicher, sprachlicher und naturwissenschaftlicher Forschungen aber treten diesem Glaubenssatz nicht entgegen, sondern finden sich mit demselben im schönsten Einklange. Die Ueberlieferungen der ältesten Völker und ihre Geschichtsschreiber erzählen den Ursprung des Menschengeschlechtes auf eine der Mosaischen mehr oder weniger ähnliche Weise. Alle Denkmäler des Alterthums bezeichnen Asien als die Wiege der Menschheit und lassen von dort aus die Völker sich über die Erde verbreiten. Die noch so verschiedenen Sprachen selbst deuten durch mannigfache Aehnlichkeit auf eine gemeinsame Ursprache und folglich auf einen gemeinsamen Ursprung des menschlichen Geschlechtes. Die Naturforscher endlich thuen dar, daß die einzelnen Menschenstämme trotz der Verschiedenheit der Bildung und Farbe, die hauptsächlich im Einflusse des Klimas ihren Grund hat, sich leicht auf einen gemeinsamen Ursprung zurückführen lassen. So haben Haller, Büffon, Linné, Blumenbach, Humboldt, kurz die größten Naturforscher, die gemeinschaftliche Abstammung des Menschengeschlechtes anerkannt und zu beweisen gesucht [1]). Indem wir so auf ein erstes Menschenpaar zurückgehen müssen, das nicht durch Abstammung, sondern durch Erschaffung von Gott sein Dasein erhalten haben konnte, müssen wir für unseren Zweck am Faden der Offenbarungsgeschichte weiter gehen. Wenn aber auch zu den nachfolgenden Sätzen die Vernunft allein nimmer vollständig gelangt wäre, so liegt in ihnen Nichts, was ihr widerspräche; im Gegentheil muß sie, wenn sie nicht von Vorurtheilen geblendet ist, demselben ihre volle Zustimmung geben.

2) Der erste Mensch wurde **unmittelbar** von Gott erschaffen.

Nicht durch allmählige Entwickelung, durch Uebergang von einer niederen Gattung zu einer höheren entstand derselbe, sondern von Gott wurde ein menschlicher

---

1) Alexander von Humboldt sagt in seinem Kosmos, Band I. S. 378: „Es sprechen nach meiner Ansicht für die Einheit des Menschengeschlechtes die vielen Mittelstufen der Hautfarbe und des Schädelbaues."
Einen anderen unwiderlegbaren Grund führt derselbe Verfasser S. 381 von dem berühmten Anatomen Johannes Müller an.
Ferner siehe Wiseman, „Zusammenhang der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen mit der geoffenbarten Religion."

Leib gebildet und diesem die Seele, die ein unsterblicher Geist ist, eingehaucht.

Wie auch wollte man der Natur eine Kraft zuschreiben, von der sie jetzt nicht die mindeste Spur mehr äußert? Oder sollte sie jetzt irgend ein Thier etwa deßhalb nicht mehr zum Menschen heranbilden können, weil im Laufe der Jahrhunderte ihre Kraft allmählig abgeschwächt worden wäre? Hätte aber jemals eine solche Kraft in ihr gelegen, so müßten wir gewiß in jenen neuentdeckten Ländern, wo uns die üppigste Natur entgegentritt, wenigstens einigen Versuchen dieser Art begegnen. — Das ist aber das Loos des Unglaubens: verschließt er der Stimme der Offenbarung sein Ohr, so ist er genöthigt, die größten Thorheiten aufzugreifen! Er, der stets von Vernunft redet, ist die Unvernunft selbst.

3) Vollkommen ging der Mensch aus der Hand des Schöpfers hervor.

Er war das Ebenbild Gottes, durch die natürlichen Gaben seiner Seele, die er, weil sie zu seiner Natur gehörten, nie mehr verlieren konnte, und durch gewisse übernatürlichen Gaben, die nicht zu seiner Natur gehören, ihm aber einen höheren Adel und darum eine höhere Vollkommenheit und Würde verliehen und die er wieder verlieren konnte.

A) Die natürlichen Gaben, welche den Menschen Gott ähnlich machen, sind Unsterblichkeit der Seele, Vernunft, freier Wille, wodurch er zugleich Herr der Erde ist.

B) Die übernatürlichen Gaben, welche ihn im höheren Sinne zu Gottes Ebenbild machen, bestanden:

a) In der heiligmachenden Gnade.

Wir wollen es versuchen, dieselbe, weil ihre Kenntniß auch für die christliche Pädagogik von hohem Werthe ist, in aller Kürze zu erklären:

Ein Baum kann durch eigene Kraft nur die seiner Natur zukommenden Früchte hervorbringen. Soll er aber andere edlere Früchte tragen, dann muß er sich mit einem Edelreis verwachsen. Etwas Aehnliches findet mit der Seele des Menschen statt. Sie ist zunächst nur für solche Handlungen befähigt, welche ihren natürlichen Kräften entsprechen. Dagegen kann sie zu einem höheren, übernatürlichen Leben veredelt werden, aber nicht durch eigene Kraft, sondern durch Mittheilung einer übernatürlichen Gnade, und diese nennt man die heiligmachende Gnade. Sie versetzt die Seele in einen höheren Zustand, in welchem sie auch höhere, über ihre angeborenen Kräfte hinausgehende, für eine ewige Glückseligkeit verdienstliche Wirkungen hervorzubringen vermag. Diesen Zustand nennt man die Gerechtigkeit und Heiligkeit. Diese übernatürliche Gerechtigkeit entfaltet sich in den drei göttlichen Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe, in deren Bethätigung das Gott wohlgefällige Leben besteht, durch welches wir uns des ewigen Lohnes im Himmel würdig machen. Durch diese übernatürliche Heiligkeit und Gerechtigkeit

steht der Mensch zu Gott im Verhältnisse der Kindschaft und besitzt das Erbrecht zum Himmel.

b) Der Verstand des ersten Menschen war mit vielfacher, übernatürlicher Erkenntniß begabt, und sein Wille hatte durch Gottes Gnade eine vollkommene Herrschaft über die niederen Neigungen; er war frei von der verderbten Begierlichkeit.

c) Auch war seinem Körper die vollkommenste Freiheit von allen Leiden und die Unsterblichkeit verliehen.

4) Weil Adam nicht als ein gewöhnlicher Mensch aufzufassen ist, sondern als Stammvater, als Haupt, als Repräsentant des ganzen Menschengeschlechtes, darum hatte er alle diese von Gott ihm unmittelbar verliehenen, übernatürlichen Gaben auf seine Nachkommen zu vererben: durch Abstammung sollten sie auf dieselben übergehen.

Es ist dies die Ordnung der Dinge in der ganzen sichtbaren Schöpfung. Im Keime liegt der ganze Baum; ist jener edel, so ist es auch dieser und umgekehrt; nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige Individualität geht vielfach von den Eltern auf die Kinder über, und selbst in der Gesellschaft vererbt sich der Besitz des Adels vom Ahnherrn auf die Nachkommen, und verliert ihn jener durch irgend eine Schuld, so verlieren ihn auch diese.

5) Ist aber, wie wir bereits wissen, das Ziel des Menschen die Erkenntniß, die Liebe und der Dienst Gottes, und sollte der Lohn für Erreichung dieses Zieles der Himmel sein; so konnte selbstverständlich die Verwirklichung dieses Zieles für den ersten Menschen nur in einem Akte des Gehorsams bestehen, der von Seite Gottes die Mittheilung eines Gesetzes, von Seite des Menschen die Erfüllung desselben aus freiem Willen voraussetzte.

6) Durch die wissentliche und freiwillige Uebertretung des gegebenen Gesetzes ward der Plan Gottes mit dem Stammvater und in ihm mit dem ganzen Menschengeschlechte vereitelt, und es trat deßhalb die gerechte Strafe ein. Er verlor für sich und seine Nachkommen alle übernatürlichen Gaben, und das natürliche Ebenbild wurde zwar nicht verloren, wohl aber verunstaltet, der Verstand verdunkelt, der Wille zum Bösen geneigt [1]).

---

1) Interessant ist das Bekenntniß eines intelligenten Staatsmannes: „Steige nur Jeder in sein Inneres hinab, und beobachte sich genau! Hat er nur Augen aufzumerken und den Willen zu sehen, so wird er tief beunruhigt

7) Demnach wird jeder einzelne Mensch nicht in dem von Gott ursprünglich gewollten, sondern in dem vom Stammvater persönlich verschuldeten Zustande, welchen wir die Erbsünde nennen, geboren.

Wir müssen hier wohl unterscheiden zwischen der Uebertretung des Gesetzes und dem darauf folgenden Zustande. Erstere war eine persönliche, dem Adam allein zukommende; letzterer dagegen ging vom Stammvater, als dem Repräsentanten des Geschlechtes, auf Alle über. Derselbe besteht für alle Menschen in dem Verluste der heiligmachenden Gnade, welcher den Verlust der Kindschaft Gottes und des Erbrechtes zum Himmel, Verfinsterung im Verstande und böse Neigungen im Willen, allerlei Mühseligkeiten, Schmerzen und Plagen und endlich den Tod zur Folge hatte. Wenn auch keine persönliche, ist aber dennoch die Erbsünde für jeden Menschen wirklich eine Schuld, weil gegen Gottes Ordnung durch den Stammvater und das Haupt der Menschheit verschuldet.

Aus diesem Glaubenssatze ergibt sich jedoch nicht die Folgerung, durch welche man eine auch für die Pädagogik so wichtige Lehre oftmals lächerlich zu machen sucht, daß jedes Kind schon bei seinem Eintritte in die Welt als ein zur Hölle verdammtes Wesen behandelt werden müsse. Denn aus dem Verluste der Anschauung Gottes, den sich der Mensch durch die Erbsünde zugezogen hat, folgt nicht nothwendig, er habe sich auch die Höllenqual zugezogen. „Die Strafe der Erbsünde," sagt der große Papst Innocenz III., „ist die Entbehrung der Anschauung Gottes; die Strafe der wirklichen Sünde aber ist die Höllenqual."

Durch das Gesagte sind die nachfolgenden Irrthümer beseitigt, welche auf dem Gebiete der Erziehung schon zu den verkehrtesten Grundsätzen geführt haben:

1) daß der Mensch vollkommen gut geboren werde;

2) daß die Kräfte des Menschen eines höchsten Grades der Entwickelung aus sich selbst fähig seien;

3) daß umgekehrt der Mensch durch seinen Fall alle höhere Erkenntniß und seinen freien Willen gänzlich verloren habe.

---

werden von dem fortwährenden Streite, den in seiner Brust die guten und schlechten Neigungen, die Vernunft und der Eigensinn, die Pflicht und die Leidenschaft, das Gute und das Böse, um sie mit ihrem Namen zu nennen, führen. Man betrachtet mit Besorgniß die Bewegungen, die äußeren Wechselfälle des menschlichen Lebens; wie erst dann, wenn man den Bewegungen, den inneren Schwankungen der menschlichen Seele folgt? Da muß man sehen, wie viele Gefahren, Hinterlisten, Feinde, Kämpfe, Siege und Niederlagen in einem Tage, in einer Stunde sich begegnen können! — Ich sage dieses nicht, um den Menschen zu entmuthigen, noch um seine Freiheit herabzusetzen. Er ist dazu berufen, in diesem Kampfe des Lebens zu siegen, und seiner Freiheit gehört die Ehre des Sieges. Aber unmöglich ist der Sieg für ihn, wenn er nicht eine richtige Vorstellung und ein tiefes Gefühl seiner Gefahren, seiner Schwächen und der Hilfe hat, der er bedarf. — Es gehört eine gänzliche Unkenntniß der menschlichen Natur und ihrer Beschaffenheit dazu, um zu glauben, daß, sich selbst überlassen, die menschliche Freiheit zum Guten gelange und dazu genüge. Es ist der Irrthum des Stolzes, ein Irrthum, der mit demselben Schlage die sittliche und die politische Ordnung, die innere Regierung des Menschen und die allgemeine Regierung der Gesellschaft entnervt." — Guizot, über Demokratie in Frankreich. Berlin, 1849. S. 12 und 79.

III. Die Erlösung des Menschen und die Erlösungsanstalt, die Kirche. §. 23.

Die Erlösung des Menschen ist nichts Anderes, als seine Wiederherstellung in den ursprünglichen Zustand. Wir wollen dieselbe in folgenden Sätzen erläutern:

1) Nach dem Falle des Menschen galt es zunächst, die auf der ganzen Menschheit ruhende Schuld zu büßen und die erlittenen Verluste wieder auszugleichen.

2) Der göttlichen Gerechtigkeit gemäß verlangte die Austilgung der Schuld eine vollgültige Genugthuung, d. i. einen der göttlichen Majestät zu leistenden Ehrenersatz durch ein gutes Werk, welches an Werth der zugefügten Beleidigung gleich kam. Auch mußten die verlorenen Gnaden wieder erworben werden.

3) Das Menschengeschlecht war, wie leicht einzusehen ist, nicht im Stande, aus eigenen Kräften diese Genugthuung zu leisten, und noch weniger, die erworbenen Gnaden sich wieder zu erwerben.

4) Da trat Jesus Christus durch seine Menschwerdung als der zweite Stammvater in die Kette der Menschheit ein. Indem er die göttliche und menschliche Natur in der einen göttlichen Person vereinigte, war sein Opfer, welches er für die Schuld der Welt darbrachte, von unendlichem Werthe. Während er damit auf der einen Seite der göttlichen Gerechtigkeit eine mehr als hinreichende Genugthuung leistete und so unsere Schuld und Strafe büßte; war dasselbe zugleich ein Werk der höchsten Verdienstlichkeit, wodurch er uns alle verlorenen Gnaden wieder erwarb.

5) Wie aber von dem ersten Stammvater alle demselben von Gott mitgetheilten Gaben auf das ganze Menschengeschlecht übergehen sollten, so gehen jetzt von dem zweiten Stammvater, Christus, die für uns geleistete Genugthuung und die uns verdienten Gnaden durch die innigste geistige Vereinigung mit ihm auf uns über.

6) Diese Vereinigung aber geschieht auf eine geheimnißvolle Weise durch eine zweite geistige Geburt, nämlich durch die Taufe.

Durch sie tritt der Mensch in eine doppelte Verbindung mit Christus:

a. in eine innere, insofern der Geist Christi in ihm zu wohnen und ihn zu beleben anfängt. „Ihr Alle," sagt der Apostel, „die ihr in Christo getauft seid, habt Christum angezogen." Wohnt aber Christi Geist in uns, so wird

unser ganzes Wesen von ihm durchdrungen, nämlich unsere Seele, die unmittelbar mit ihm in Berührung tritt und mit der heiligmachenden Gnade den Glauben, die Hoffnung und die Liebe erhält, und unser Leib, der dem Einflusse des innewohnenden Geistes sich nicht entziehen kann.

b. Durch die Taufe tritt der Mensch auch in eine äußere Verbindung mit Christus, indem er seiner sichtbaren Kirche einverleibt wird, welche ihm Christi Lehre verkündet, Christi Gnaden spendet, Christi Willen kund thut.

§. 24. C. Erziehungstheorien, welche nicht von den richtigen Principien ausgehen und darum falsch sind [1]).

Bei Beurtheilung eines jeden Erziehungssystems kommt es vor Allem darauf an, was man

a) von dem Zielpunkte der Erziehung, also von der Bestimmung des Menschen denkt,

b) von der Natur des Kindes und

c) je nach diesen Ansichten von der Wirksamkeit und Anwendbarkeit der Erziehungsmittel.

Nach diesen drei Rücksichten wollen wir die gewöhnlichsten unrichtigen Theorien kennen lernen und prüfen, um daraus abzunehmen, wie die Erziehung nicht geschehen soll.

§. 25. I. Erziehungstheorien, welche die Bestimmung des Menschen einseitig oder falsch auffassen.

A. Die egoistische Erziehung.

Grundsatz derselben: „Der Mensch ist für sich allein bestimmt.“

Leider ist nicht blos das Beispiel der Eltern und Erzieher, sondern auch ihre Schwäche und falsche Zärtlichkeit Ursache, daß das egoistische Erziehungsprincip immer allgemeiner wird. Die Unrichtigkeit einer solchen Erziehungsweise leuchtet schon daraus hervor, daß der leitende Gedanke ein durchaus falscher ist. Der Mensch ist, wie wir bereits wissen, keineswegs sich selbst Zweck. Seine Bestimmung ist eine höhere und allgemeinere. Noch mehr aber müssen die traurigen Folgen die Verkehrtheit einer solchen Verfahrungsweise darthun. Denn sie ruft die gefährlichsten Leidenschaften, nämlich die Ehrsucht, Genuß- und Habsucht im Zöglinge wach, wodurch er sicher früher oder später zu Grunde geht.

§. 26. B. Die aufopfernde Erziehung.

Grundsatz: „Der Mensch ist ausschließlich für Andere bestimmt.“

---

1) Siehe Dr. W. J. G. Curtmann, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. Heidelberg bei C. F. Winter.

Es ist gewiß, daß sich der Christ um Gottes willen für Andere freiwillig aufopfern kann, und wenn es der Beruf verlangt, sogar soll. Eine solche Selbstaufopferung aus höheren Beweggründen um des Wohles des Nächsten willen, ist für den Menschen das Höchste, was es geben kann. Sie verwerfen wollen, hieße das ganze Christenthum verwerfen; denn sowohl der Stifter desselben, als auch seine edelsten Schüler haben durch die That dieser erhabenen Idee gehuldigt und zu ihrer Nachahmung aufgemuntert. Selbst die Welt verlangt von einzelnen Ständen, wie besonders vom Priester- und Soldatenstande, auch vom Stande der Aerzte, unbedingt ein Gleiches.

Von dieser edlen Selbstaufopferung für das Wohl des Nächsten ist hier nicht die Rede, sondern von jener grausamen Erziehungsweise, bei welcher die einzelnen Erzieher oder das Haus oder der Staat den Zögling als gänzlich rechtlos ansehen und ihn, wie eine Waare, ausschließlich zu ihrem Vortheil erziehen und benützen.

Bis zur äußersten Consequenz ausgebildet findet sich dieses System bei den Heiden, welche nicht selten ihre Kinder nach der Geburt tödten und bei Weitem die größere Menschenklasse zu Sklaven erziehen. Auch in den Familien der Christen schleicht sich allmählig etwas Aehnliches ein. Erinnert nicht der Zwang vornehmer Eltern, den sie ihren Kindern im Dienste der Vergnügen und des Vorurtheils anthun, und mehr noch das Abrichten der Kinder armer Eltern zum Betteln, Stehlen, Vagabundiren oder das Anhalten derselben zu allzufrüher schwerer Arbeit, besonders in Fabriken, an das Heidenthum?

C. Die materialistische Erziehung. — Weltbürgerthum und Humanität. §. 27.

Grundsatz: „Der Mensch ist blos für die Erde bestimmt."

Wäre der Mensch blos für die Erde bestimmt, gäbe es keine Ewigkeit; so hätten Diejenigen Recht, welche nur die nächsten Vortheile für den Zögling wahrnehmen und die ungewisse Zukunft dahin gestellt sein lassen.

Die höchste Erhebung des Menschen ist alsdann die zum Weltbürger, d. h. zu einem Mitgliede der den Erdball bewohnenden Generation. Die gewöhnlichste Frucht dieses bloßen Erdenbürgerthums ist die gemeine praktische Erziehungsweise. „Lerne etwas Tüchtiges, damit du in der Welt fortkommen, deinen Angehörigen zur Stütze dienen, ihr Stolz werden kannst; schicke dich in die Welt, genieße, aber mit Maß!" das sind die Grundsätze, welche zum gemeinsten Egoismus führen müssen.

Wie traurig würde es mit der Menschheit stehen, wenn niemals etwas Höheres in ihr aufginge! Das Leben würde immer mehr in Selbstsucht aufgehen, die wichtigsten Einrichtungen der Gesellschaft, Ehe, Staat, Obrigkeit hätten keinen Halt; Rohheit und Unsittlichkeit müßten allmählig alle Bande lösen.

Manche haben die erdenbürgerliche Erziehung um Etwas verfeinert und mit dem Namen Humanität ausgestattet, ohne daß darum das Hauptgebrechen, der Mangel an einem festen, das Leben durchdringenden Glauben beseitigt worden wäre. Das Ideal, welches man sich ganz nach subjectiven Ansichten zurecht richtete und welches, weil es auf alle Verhältnisse passen sollte, in sehr allgemeinen Umrissen gehalten war, war die Menschenwürde. Nach diesem Ideal sollte das Kind zuerst zum Menschen, dann zum Erdenbürger

erzogen werden. Einige allgemeine Wahrheiten aus der christlichen Moral waren nicht ausgeschlossen. — An den Griechen und Römern, sowie an manchen gebildeten Familien unserer Zeit erkennen wir, daß dieser Humanismus nichts Anderes, als eine feine Tünche ist, unter welcher sich die häßlichste Selbstsucht verbirgt.

§. 28. II. Erziehungstheorien, welche die Natur des Menschen einseitig oder falsch auffassen.

A. Die despotische Erziehung.

Grundsatz: „Der Mensch ist von Natur aus völlig böse."

Man schloß nun so: Ist der Mensch ein von Natur aus ganz verdorbenes Wesen; dann bedarf er keiner Erziehung. Das Einzige, was mit den Zöglingen geschehen kann, um ohne allgemeine Entwickelung der Geisteskräfte eine oder einige brauchbare Geschicklichkeiten in ihnen hervorzurufen, besteht im Abrichten, in einer beständigen Dressur. Sinnliche Antriebe, besonders gewaltthätige Strafen, spielen dabei die Hauptrolle.

Vorurtheile, geistige Beschränktheit und die scheinbare Leichtigkeit der Ausführung sind oft im Staate, wie in Familien mit die Ursache eines solchen Despotismus. Wir brauchen kaum zu bemerken, wie verderblich derselbe auf die Geistes- und Körperkräfte des Zöglings einwirkt.

§. 29. B. Die pietistische Erziehung.

Während der Grundsatz derselbe ist, wie bei der despotischen, schloß man aber so:

„Der menschliche Wille ist gänzlich unfähig, frei mit der Gnade mitzuwirken; darum muß Alles von Außen kommen; denn im inneren Menschen ist Alles böse. Durch täglichen Vorhalt der Sündhaftigkeit muß daher das verdorbene Menschenherz zur Demuth und Zerknirschung und der Wille durch strenge Zucht zur unbedingten Unterwerfung gebracht werden, damit, wenn die göttliche Gnade nahet, das Herz bußfertig genug ist, sie aufzunehmen. Alsdann wirkt sie Alles, der Mensch Nichts."

Am consequentesten sind in dieser Lehre die Methodisten in England, die Herrnhuter in Deutschland gewesen. Doch gibt es unter den Pietisten auch eine große Partei, welche die finstere Zucht der Methodisten verwirft und im Gegentheile durch Freundlichkeit auf die Kinder einzuwirken sucht, die aber gewöhnlich in eine widerwärtige Süßlichkeit ausartet.

Der schlagendste Widerlegungsgrund gegen diese Erziehung, wenn es noch eines solchen bedürfte, ist der schlechte Erfolg. Es hat stets eine solche Behandlungsweise gerade das Entgegengesetzte im Innern der Kinderseele bewirkt; denn sie macht den Zögling erbost und widerspänstig. Sklavische Denkart, Erbitterung, Tücke, Verstocktheit bei äußerer Gleißnerei und die tiefste Unwahrheit sind die natürlichen Folgen.

C. Die philanthropische Erziehung. §. 30.

Grundsatz: „Der Mensch ist von Natur aus völlig gut.“

Nimmt man an, daß das Kind seiner Natur nach für ursprünglich gut anzusehen sei, so hat die Erziehung folgerichtig nichts Anderes zu bewirken, als seine Kräfte, die höheren sammt den niederen, harmonisch zu entwickeln und es, gleich der Pflanze, ganz in seiner vollen Natur erwachsen zu lassen. Hiernach wäre denn Alles, was man in dem Kinde als etwas Böses ansieht, nur eine üble Richtung oder Schwäche der Kraft, und man hätte Nichts zu thun, als ihm bei Zeiten die rechte Richtung zu geben und seine Menschenkräfte zu stärken.

Der Repräsentant dieser Ansicht war Rousseau, worauf ihr dann Basedow den Namen gab.

Wollten die Vertreter dieses Grundsatzes völlig consequent sein, so müßten sie die Kinder ganz gehen lassen; denn ist die Natur ursprünglich gut, so kann man nichts Besseres an ihre Stelle setzen. Was auch nur der Erzieher thun wollte, es wären Eingriffe in dieses edle Treiben der Natur, nur Störung derselben, nur Frevel.

Die Folgen einer solchen Erziehungsweise haben sich nur zu bald als sehr traurige herausgestellt. Herrschsucht, Zügellosigkeit, Frivolität und alle die Nachtheile, welche ein freches, anmaßendes, irreligiöses Leben mit sich führt, müssen sich bei dem Zöglinge einstellen, welcher das Unglück hat, so behandelt zu werden.

Da sich einerseits die philanthropische Erziehung nicht einmal consequent durchführen ließ, man aber andererseits von dem Principe der Vortrefflichkeit der Kindesnatur nicht abgehen mochte, um nicht an eine Erbsünde glauben zu müssen; so haben sich nach dieser Theorie im Leben verschiedene Formen ausgebildet, je nachdem man diese oder jene natürliche Anlage besonders hochstellte und von ihrer besonderen Kräftigung alles Heil erwartete.

Wir müssen hierauf in Kürze eingehen:

1) Die Grundregel Einiger war diese:

„Sorge für die Gesundheit des Kindes und für Abhärtung, bis seine physische Kraft entwickelt ist; dann gibt sich alles Andere von selbst. Denn, so meinte man, mit der Erstarkung des Körpers erstarkt auch die Lust zu jeder geistigen Anstrengung, mithin die sittliche Kraft und alles Edle.“

Es ist dies aber eine Täuschung; denn die sich selbst überlassene Kraft verwildert, und die Seele, welche man vernachlässigt, nimmt Fehler und Richtungen an, die nie mehr ganz gut gemacht werden können. Die Laster des Athleten sind um so furchtbarer. Ueberdies lehrt die Erfahrung, daß Mancher bei großer körperlichen Gebrechlichkeit sich doch durch Geistesgröße jeder Art auszeichnen kann.

Weil man durch Vernachlässigung des Körpers so großes Unheil entstehen sah, so überschätzte man nun die Pflege desselben und machte sich verkehrte Erwartungen davon. So ging es mit dem Turnen, das man als die Grundlage jeder Verbesserung in Deutschland hinstellte, während dadurch gerade seine gute Seite verdunkelt wurde.

2) Andere stellten als einzige Grundregel oben an: „Lasse dem Kinde frei seinen Willen, dann gelangt es zur Willenskraft und Charakterstärke, zur Freiheit und Selbstständigkeit, welche doch das Höchste ist. Denn was ist der Mensch, der nicht frei ist, und wie kann er frei werden, wenn man ihn nicht alsobald frei werden läßt? Nur so wird er sittlich und bildet sich überhaupt wahrhaft. Der Eigenwille ist etwas Gutes und die Nachgiebigkeit gegen fremden Willen, dem der eigene nicht zustimmt, etwas Schlechtes.

Mit dieser Ansicht öffnete man allen möglichen Unarten, Leidenschaften und Lastern die Thüre, hieß sie sogar gut, indem man sie für Charakterstärke ausgab, und hatte zuletzt für die gröbsten Ausschweifungen die beschönigende Entschuldigung, daß keine Tugend ohne Versuchung existire. In Wahrheit ist jedoch die Tugend desto zuverlässiger, je unschuldiger sie ist. Was würde aus der Welt, wenn Jeder sich erst im Schlechten versuchen müßte, um zur Tugend zu gelangen!

3) Wieder Andere verlangen vor Allem Verstandesbildung. Der Weg zum Herzen, meinen sie, gehe durch den Kopf. Das ist denn das Prinzip der sogenannten Aufklärung und nimmt eine zweifache Richtung:

a) Die formale. Sie will den Verstand des Kindes überhaupt entwickeln und üben, unbekümmert darum, was es dabei lernt. Denn so wird seine Geistesthätigkeit geweckt, und das allein führt zum Wahren, zum Guten, zum Höchsten. Der Verstand allein macht selig!

Aber gerade auf diesem Wege kann aus dem Kinde der abgefeimteste Betrüger und boshafteste Verbrecher werden. Schon der Hochmuth ist schlimm, in welchen die einseitigen Verstandesmenschen zu gerathen pflegen.

b) Die materielle. Sie verlangt ausschließlich Sachkenntniß, Realien, wie sie für das Leben immer mehr Bedürfniß werden. Denn ein unwissender Mensch könne in der Welt nicht fortkommen und sei auch an und für sich ein schlechter Mensch. Indem man aber über die Kräfte und Bedürfnisse des Kindes hinausging, wurde die Vielwisserei und Oberflächlichkeit und damit gerade die Unwissenheit befördert.

4) Andere setzen Alles in das **Gefühl**, sei es nun in das der Pietät oder der Sentimentalität oder in das des Aesthetikers und verlangen nur Bildung des Herzens als das Wichtigste in der Erziehung. „Denn," meinten sie, „zum Verstande geht der Weg durchs Herz, und bildet man noch so trefflich den Kopf des Kindes, so leidet sein Besseres, wenn man seine frommen, zärtlichen, edlen, schönen Gefühle dadurch auch nur im Mindesten schwächt. Eine gewisse Weichlichkeit ist unendlich mehr werth, als alle gerühmte Charakterstärke oder Geistesbildung."

Diese Erziehungsweise ist in ihrer Einseitigkeit eine höchst verderbliche. Sie führt zum Pietismus, zur Affectation, Ziererei, ästhetischen Phraseologie, ja zur Falschheit und Heuchelei.

D. Die absolute Erziehung. §. 31.

Grundsatz: „Der Mensch ist von Natur ein tabula rasa, d. h. es **liegt in ihm weder Gutes, noch Böses**, sondern Alles wird ihm durch die Außenwelt angebildet!"

Nach dieser Ansicht ist die Erziehung von der Natur des Kindes ganz unabhängig; sie kann mit ihm machen, was sie will, wenn sie nur die rechte Veranstaltung trifft. Alles kommt demnach auf **die ersten Eindrücke, die Umgebung des Kindes** und auf **die Geschicklichkeit seiner Erzieher** an.

Wenn man aus dem Menschen machen könnte, was man wollte; so würde man sicher in den meisten Fällen etwas Schlechtes aus ihm machen; ja man würde schon deßwegen nichts Gutes zu Stande bringen, weil man glaubte, Alles aus ihm machen zu können. Denn der Erzieher würde im Vertrauen auf seine Gewalt das Gegebene nicht beachten und sein Handeln daran anlehnen, sondern Radicalcuren beginnen, deren Erfolg nur traurige Verkehrtheiten sein könnten. Es liegt eine unermeßliche Unbescheidenheit darin, nicht anerkennen zu wollen, daß ein wichtiger Theil der Menschenbildung außerhalb der Grenzen der absichtlichen Einwirkung des Einzelnen liegt.

III. Erziehungstheorien, welche die Erziehungsmittel einseitig oder falsch auffassen. §. 32.

A. Die gewaltthätige Erziehung.

Grundsatz: „Die **Zwangsmittel** sind die besten, weil sie am ersten und leichtesten zum Ziele führen."

Der Erzieher will sich auf diese Weise Autorität verschaffen, aber nicht eine solche, welche eine Folge der Hochachtung und Liebe, sondern eine solche, welche eine Folge der Gewalt ist. Er tritt auf, nicht

als Stellvertreter Gottes, der erst da, wo seine Vatergüte keinen Eindruck macht, die väterliche Strenge anwendet, nicht als der Wohlthäter des Zöglings, sondern als der Starke, der seinen Willen unbedingt durchsetzen will, als der Zuchtmeister, der nur Drohungen und Strafen kennt.

Das ist nicht der Weg der Natur, der Vernunft und des Christenthums; darum wird die gewaltthätige Erziehung oft bereut und führt zur Inconsequenz. Daß wir übrigens der übertriebenen Milde nicht das Wort reden, versteht sich von selbst.

§. 33. B. Die verzärtelnde Erziehung.

Grundsatz: „Nur solche Mittel sind gut, welche mit den Wünschen und Meinungen des Kindes übereinstimmen."

Diese Erziehung ist in vornehmen, wie in niederen Ständen sehr häufig. Darum ist gerade in der Gegenwart die Warnung davor besonders nothwendig.

Indem man weder nach der Bestimmung des Kindes, noch nach seinen Anlagen, sondern einzig nach seinen Wünschen sich richtet, ihm Alles gewährt, was es verlangt, und jede Entsagung für unerträglich hart hält; verweichlicht man dasselbe, legt den Keim zur Kränklichkeit in seinen Körper und entzündet die gefährlichsten Leidenschaften in seiner Seele. Ein so verzogenes Kind wird daher an Leib und Seele verdorben und geht für Zeit und Ewigkeit verloren. Es gibt eine größere Lieblosigkeit und Grausamkeit gegen Kinder, als diese Verzärtelung.

§. 34. C. Die falsche ascetische Erziehung.

Grundsatz: „Das einzige Mittel ist die Gewöhnung an eine außerordentliche Frömmigkeit und Entsagung ohne alle Rücksicht auf die Anlagen, das Alter und den künftigen Beruf."

Daß der Zögling fromm werde, daß er manches Erlaubte sich versagen lernen solle, ist gewiß. Aber es gibt nichts Schlimmeres, als eine unnatürliche Frömmigkeit und falsche Ascese.

Sie machen den Menschen zum Zerrbilde eines Christen, zu einem Frömmler und Schwärmer, der nicht für die Welt und nicht für den Himmel taugt. Er fällt als ein Opfer der Heuchelei und der heimlichen Sünde, oder er wird, wenn er die aufgedrungene Last abwirft, frivol und gottlos.

§. 35. D. Die technische Erziehung.

Grundsatz: „Das Hauptmittel ist, daß man den Zögling nie und in Nichts sich selbst überläßt, sondern ununterbrochen an ihm regelt und richtet."

Man könnte diese Art der Erziehung auch die **hofmeisternde** nennen, weil sie in einer übertriebenen und oft unzeitigen Anwendung von an sich guten Erziehungsmitteln besteht.

Wer zu viel im Erziehungsgeschäft thun will, richtet nothwendig Schaden an. Bei manchen Menschen entspringt die Neigung zu dieser Behandlungsweise der Kinder aus einem herrischen und tadelsüchtigen Charakter, bei Anderen aus Ueberschätzung der Erziehungsmittel, welche in einigen Fällen gute Dienste geleistet haben, bei Anderen aus der Eitelkeit, an ihren Zöglingen ihr Erziehungsgeschick zu beweisen. Es gibt Leute, welche nicht im Stande sind, ein Kind gehen zu lassen; sie müssen bei jedem Schritte desselben die Hände im Spiele haben. Beobachten reicht ihnen nicht hin; sie müssen immer loben, tadeln, jede Handlung kritisiren, Folgerungen und Prophezeihungen daraus ziehen, überall Alles vormachen, helfen u. s. w. Auf diese Weise werden die Kinder schwache, willenlose Werkzeuge oder unempfindlich gegen allen erziehlichen Einfluß.

Zweiter Abschnitt.

Die christliche Erziehung als die allein wahre. §. 36.

Wie das Auge des Lichtes bedarf, um seine Sehkraft zu bethätigen; so ist es mit dem Menschengeiste. Das Licht, in welchem er die Wahrheit erkennen kann und soll, ist aber ein doppeltes, ein **inneres**, **ihm angehöriges**, nämlich seine **Vernunft**, und ein **anderes**, ihm nicht angeborenes, darum höheres, nämlich die **Offenbarung**. Indem die neuere Pädagogik das Letztere verwarf und nur von dem Ersten sich leiten ließ, verlor sie sich in die Irrgänge, in welche wir sie begleitet haben.

Nur **in der Kirche** werden wir **alle wahren** Grundsätze der Erziehung und ihre richtige Anwendung auf den Zögling **klar**, **sicher** und **bestimmt** kennen lernen. Sie verwirft nicht die Resultate des vernünftigen Denkens und der Erfahrung, aber sie beleuchtet dieselben mit einem höheren Lichte, scheidet die Verirrungen der menschlichen Vernunft aus und ergänzt, vervollständigt und vervollkommnet das Fehlende, Unsichere und Unvollkommene.

Bei dem Ernste, womit die neuere Pädagogik die Aufgabe der Erziehung begriff und ergriff, hätte sie den herrlichsten Erfolg gehabt, wenn sie sich in Demuth von diesem höheren Lichte hätte leiten lassen. So aber gingen ihre Bestrebungen außer und neben der Kirche her und waren oftmals, ungeachtet einzelner vortrefflichen Errungenschaften, unchristlich, darum unwahr, unpraktisch und verderblich.

Gehen wir nun auf die christliche Erziehungsweise, welche sich auf die **richtigen Principien** stützt und sie in harmonischer Verbindung anwendet, spezieller ein.

Ganz im Sinne der Kirche, sagt der große Gelehrte und Redner **Chrysostomus**: „Höher, als jeden Maler, höher, als jeden Bildhauer und als alle übrigen Künstler, schätze ich **Den**, der die Seelen

der Kinder zu bilden versteht.“ Führen wir diesen vortrefflichen Vergleich weiter aus.

Der Bildhauer, der Maler, überhaupt jeder Künstler steckt sich zuerst ein bestimmtes Ziel, das er erreichen und wählt sich zugleich ein Vorbild (Ideal), welches er nachahmen will. Dasselbe thut auch der christliche Erzieher, jedoch mit dem Unterschiede: Während das Ziel des Ersteren nur ein vergängliches und sein Vorbild nur die vorzügliche Form irgend eines Geschöpfes ist; ist das Ziel des Letzteren das Höchste, was es geben kann, nämlich Gott selbst, und sein Vorbild (Ideal) das Allervollkommenste, nämlich Christus.

Ferner sucht sich der Künstler sowohl mit den Mitteln vertraut zu machen, wodurch er sein Ziel erreichen, sein Vorbild so vollkommen, als möglich, nachahmen kann, als auch mit dem Stoffe, den er darnach umbilden will. Das Gleiche thut wiederum der Erzieher, aber in einem viel höheren Sinne. Die Mittel, welche er ergreift, gehören nicht ausschließlich der menschlichen Kunst und Geschicklichkeit an, sondern es sind darunter auch höhere, von Gott selbst gegebene und der Stoff, den er bildet, ist nicht ein lebloses Ding, sondern der unsterbliche Mensch. Wir werden also das Ziel und Vorbild der christlichen Erziehung, die Erziehungsmittel, die Natur des Kindes und deren Ausbildung weiter erörtern müssen.

§. 37. A. Das Ziel der christlichen Erziehung.

Nach den in dem §. 21. dargelegten Grundwahrheiten besteht die Aufgabe des Lebens darin, daß der gefallene, durch die Sünde von Gott getrennte Mensch wieder zum Leben in Gott zurückkehre, damit er so ihn erkenne, ihn liebe, ihm diene und selig werde. Aber nur dadurch, daß er vermittels der heiligmachenden Gnade und in Folge davon der Tugenden des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe, welche er in der Kirche empfängt, nunmehr Eins mit Christus wird; kann der Mensch erreichen, was er der Idee Gottes nach sein soll, und sich von der Sünde wieder zu seiner ursprünglichen Würde erheben.

Die christliche Pädagogik kann keine andere und erhabenere Aufgabe haben, als den Unmündigen Handbietung zur Vereinigung mit Christus zu leisten und sie dahin zu führen, daß sie später als Mündige mit freiem Willen und mit freudigem Geiste nach Aehnlichkeit und Gemeinschaft mit Christo streben.

Ihr Ziel ist: Durch die von der Vernunft und Erfahrung gebotenen natürlichen, sowie durch die von der Kirche gebotenen über-

natürlichen Mittel den heranwachsenden Menschen immer mehr zu stärken, damit er durch die Gnade und seine freie Mitwirkung mit derselben wieder Das werde, wozu er von Anbeginn erschaffen und bestimmt worden war. Die Grundregel der christlichen Erziehung, welche die Wahrheiten aller anderen Erziehungsweise in sich vereinigt, deren Irrthümer aber abweist, ist diese: „Erziehe den Menschen zur Nachfolge und Aehnlichkeit Christi!"

Alle Bedenken, welche man gegen dieses Ziel und gegen diese Grundregel geltend macht, werden in dem Augenblicke fallen, in welchem man das erhabene Vorbild der christlichen Erziehung näher betrachtet.

B. Das Vorbild der christlichen Erziehung [1]. §. 38.

„Selbst vom Gesichtspunkte der Philosophie aus betrachtet, ist das Christenthum nicht eine bloße Auffassung des Geistes, sondern es ist noch etwas Anderes, es ist ein Faktum und zwar das größte von Allen. Und dieses Faktum hat zum Mittelpunkt die Person Jesu, den Christus, wie ihn das Evangelium uns darstellt [2])." Auf dieser Erde, die uns trägt und unter allen Menschen, die hier gelebt haben, ist Einer gewesen, der auftrat, der sprach und handelte, der gesehen, gehört und berührt worden ist. Der Ort, die Zeit, die Dauer seines Daseins, seine wichtigsten Thaten, wodurch er sich auszeichnete, alles Dieses ist ebenso gewiß, bestimmt und ausgemacht, wie die That, welche gegenwärtig vor unseren Augen geschieht.

Die Person Jesu hat eine Gewißheit, wie sie bei Keinem sonst zu finden ist. Seit den achtzehnhundert Jahren, da er hier auf Erden auftrat, kann man sagen, ist er noch nicht abgetreten, er behauptet noch den Schauplatz und steht noch vor den Augen der Welt. Millionen Menschen würden noch gegenwärtig für ihn sterben, und wieder Andere verschwören sich noch jetzt gegen ihn. Auf allen Seiten ist man in Bewegung, sei es ihn zu vertheidigen und ihn anzurufen, oder ihn zu bekämpfen. Im Grunde genommen ist er der Hauptgegenstand aller Fragen, aller Entschlüsse, aller freundlichen und feindlichen Stimmungen der Menschheit. Die Geschichte hat sich seiner nicht bemächtigen können; denn die Nachwelt ist für ihn noch nicht gekommen, und in diesem Augenblicke könnte er keine Hand finden, die kalt genug wäre, um, wie man sagt, sein Porträt zu zeichnen.

---

1) Philosophische Studien über das Christenthum von August Nicolas.
2) Schelling, Eröffnungsrede, Berlin.

Den Evangelisten allein war das Wunder dieser erhabenen Unparteilichkeit vorbehalten.

Will man aber einwenden, daß die Physiognomie Jesu vielleicht nur eine Einbildung der Evangelisten selber sei, so antworten wir mit den Worten Rousseau's: „Dann wäre der Erfinder noch mehr zu bewundern, als der Held [1]." Sie konnten eine solche Charakterzeichnung nicht erfinden; denn die Vollkommenheit des Charakters Jesu ist so groß, daß unmöglich ein Mensch sie erdacht haben kann und daß noch weniger vier unbedeutende Schriftsteller, wie die Evangelisten, sich sollten gefunden haben, ihn, trotz der Verschiedenheit im Einzelnen, doch gerade so zu zeichnen, wie er sich für Jesus paßte und wie er sich zugleich von allen Typen, welche ihnen vorschweben konnten, weit entfernte. In der Vollkommenheit des Charakters Jesu, wie uns derselbe in den Erzählungen des Evangeliums erscheint, liegt nämlich Etwas, was einzig ist und was man in dem Geiste des Menschen vergeblich sucht. Es ist eine so erhabene und vollendete Vollkommenheit, daß sie nicht blos das Vollkommenste, was bisher jemals gewesen war, sondern auch Alles, was seitdem sogar der Eifer, ihm ähnlich zu werden, nur immer hervorbringen konnte, verdunkelt.

„Wie sollten nun sogar ganz ungelehrte Männer darauf gekommen sein, einen Charakter zu schildern, der in jeder Hinsicht von ihrem Nationaltypus abweicht und zu allen jenen Zügen, welche durch Gewohnheit, Erziehung, Patriotismus, Religion und Natur als die schönsten von allen geheiligt zu sein schienen, gar nicht paßt? Ja, die Schwierigkeit, einen solchen Charakter als die Erfindung von Menschen anzusehen, wird noch größer, wenn wir die Beobachtung machen, daß Schriftsteller, die ganz verschiedene Thatsachen erzählen, wie z. B. Matthäus und Johannes, uns nichts destoweniger auf die nämliche Persönlichkeit führen. Doch gerade hierin haben wir einen Schlüssel zur Lösung aller Schwierigkeiten; denn wenn man zwei Malern auftrüge, ein Bild zu schaffen, welches ihre Ideen von vollkommener Schönheit darstellte, und Beide lieferten nun Figuren, die gleichmäßig nach Typen und Normen im Widerspruche gegen Alles, was bisher in diesem Lande gesehen wurde, gebildet und zugleich einander vollkommen ähnlich wären: so bin ich überzeugt, daß ein solches Faktum, wenn man es schriftlich aufzeichnete, ganz unglaublich scheinen würde, es sei denn, daß man annähme, Beide hätten ein und dasselbe Original copirt.

Dies muß auch hier der Fall gewesen sein. Auch die Evangelisten müssen das Bild, welches sie entworfen, nach dem Leben gezeichnet haben, und die Uebereinstimmung der moralischen Züge, welche sie ihm geben, kann nur von der Genauigkeit herrühren, mit welcher Jeder sie nachbildete [2]."

Steht einmal so der Charakter Jesu als eine historische Thatsache fest, so müssen wir uns überzeugen, daß er nach der von den Evangelisten entworfenen Zeichnung das vollkommenste Vorbild aller Menschen ist und daß er von allen als solches nachgeahmt werden kann und soll.

1) Christus ist das vollkommenste Vorbild für alle Menschen.

---

1) Emil. Band IV.
2) Wiseman.

Die Originalität eines großen Mannes ist niemals so groß, daß man nicht bei der Zerlegung seiner Tugenden oder seines Genie's Fäden und Spuren der Nachahmung wieder fände, die ihn an seine Vorgänger knüpfen. Ferner sind alle großen Männer mehr oder weniger der Ausdruck ihrer Zeit, der Inbegriff der Blüthe ihres Jahrhunderts. Sie ragen über dasselbe empor, aber nur als entsprossen aus ihm, gleichsam als ein kräftiger Schößling.

Das ist bei Jesus nicht der Fall. Wo hat er unter den Seinigen diese erhabene und reine Moral, von welcher er allein die Lehren und das Beispiel gab, hergenommen? Mitten aus dem wüthendsten Fanatismus ließ sich die höchste Weisheit vernehmen, und die Einfalt der heldenmüthigsten Tugenden ehrte das Geringste aller Völker [1])."

a) Die Vollkommenheit Jesu besteht darin, daß sie durchaus originell ist und darum auch als höchstes Original dient.

b) Zugleich aber ist sie diejenige, welche sich die meisten Jünger verschafft hat.

„Alle übrigen Weisen haben," wie Voltaire sagt, „nicht einmal auf die Sitten der Straßen, in welchen sie wohnten, Einfluß gehabt." Aber Jesus hatte Einfluß auf die ganze Welt. Alles hat sich nach seinem Bilde umgewandelt, ist christlich geworden oder will es noch werden.

„Die tiefsten Unterschiede in den Sitten, in Klima, in Gestalt und Farbe, die unter den Menschen stattfinden und sich scheinbar als Beweise gegen die Einheit des Menschengeschlechtes könnten gebrauchen lassen, verschwinden vor ihm und bilden sich alle zu der Einheit seiner Nachahmung und seines Lebens [2])."

c) Dabei kann die Vollkommenheit Jesu nicht erreicht werden; sie bleibt darum immer ein Sporn zu weiterer Vervollkommnung.

Es ist das Eigenthümliche des rein menschlichen Einflusses, daß er sich in seinem eigenen Triumphe begräbt, d. h. Wirkungen hervorbringt, die ihn weiter übertreffen. Der Schüler bringt den Meister in Vergessenheit, und je mehr Nachfolger er sich gibt, desto mehr Nebenbuhler bereitet er sich. Das ist sehr natürlich; denn er verfügt immer nur über eine Kraft, die Allen gemein ist und die er nur augenblicklich in Bewegung setzt.

Von Jesus aber gehen die Strahlen der Vollkommenheit aus, die unaufhörlich in seinen Schülern sich brechen und in tausend heroischen Charakteren, dem Stolze der Menschheit, mit dem lebhaftesten Glanze strahlen. Alle ihre Verdienste, alle ihre Vollkommenheiten gehen nicht nur auf ihn zurück, der ihr directes Urbild ist, sondern die persönliche Vollkommenheit dieses sittlichen Originals ist so sehr über diesen Copien geblieben, daß es eine Thorheit wäre, dieselben ihm entgegen zu stellen.

d) Ungeachtet dessen, daß der Charakter Jesu von keinem Menschen erreicht werden kann, bleibt er doch wesentlich wahr und bietet nichts Uebertriebenes, nichts Abstoßendes.

---

1) Rousseau, Emil. Bd. IV.
2) Wiseman.

Die menschliche Natur zeigt sich am Heilande in der ganzen Einfalt ihrer gesetzmäßigen Regungen und die göttliche in der ganzen Höhe ihrer Vollkommenheiten. In Jesus verschwindet der Mensch niemals, und die Natur genießt alle ihre Rechte; aber zugleich zeigen sich alle Tugenden ohne Schwäche, ohne Makel und um so göttlicher, als sie alle Empfindungen der menschlichen Natur schonen. Jesus ist tugendhaft, wie ein Mensch, der zugleich Gott ist; das ist es eben, was uns zu ihm anzieht, was uns entzückt, was uns ermuthigt, ihn nachzuahmen, und was bewirkt, daß das vollendetste Vorbild uns am wenigsten an dessen Nachahmung verzweifeln läßt. ,Mit Jesus kann man klagen, kann man weinen, kann man den Schmerz dulden, kann man die Sünder ertragen und Alles, was der Liebe werth ist, lieben. Daher hatte Rousseau wohl recht, zu sagen: „Was mir im Charakter Jesu am meisten gefällt, ist nicht blos die Anmuth seiner Sitten und die Einfalt, sondern die Leichtigkeit, das Gefällige und selbst die Artigkeit. Er vermied weder Vergnügungen, noch Feste, ging auf Hochzeiten, spielte mit den Kindern, liebte wohlriechende Salben und speiste mit Finanzbeamten. Seine Autorität war gar nicht lästig. Er war nachsichtig und zugleich gerecht; den Schwachen sanft und zugleich den Bösen schrecklich. Seine Moral hatte etwas Anziehendes, Einschmeichelndes und Zartes; er hatte ein gefühlvolles Herz; er war ein Mann von guter Gesellschaft. Wäre er nicht der Weiseste, so wäre er der Liebenswürdigste gewesen."

2) Christus ist ein Vorbild, welches, obgleich unerreichbar, dennoch von jedem Menschen nachgeahmt werden kann und soll.

Der Einwand, als werde in Christus den Menschen ein Ziel gesteckt, welches zwar in vornehmen Worten bestehe, aber in Wahrheit unausführbar bleibe, ist nach dem Gesagten leicht zu widerlegen. Wir haben allerdings an dem Heilande ein Ideal; aber dasselbe ist keineswegs der Willkür und Deutung des Einzelnen anheim gegeben, sondern es ist ein wirkliches und wahrhaftiges Lebensbild, welches für alle Alter, Stände und Verhältnisse paßt; es ist die göttliche Liebe, die in menschlicher Gestalt erschienen und in alle menschlichen Verhältnisse eingetreten ist. Wenn wir Christus ähnlich werden sollen, so wird damit etwas Wirkliches und Faßliches gefordert, nämlich, daß wir seine Lehre, sein Leben, seinen Geist mehr und mehr in uns aufnehmen, unsere sinnliche Selbstsucht ihm unterwerfen und ihn zum Mittelpunkte und zur Richtschnur unseres ganzen Lebens machen.

Auch wendet man ein, daß bei Aufstellung eines solchen Vorbildes die Forderungen des praktischen, bürgerlichen Lebens unberücksichtigt blieben, und daß man auf diesem Wege wohl religiöse Menschen erziehe, nicht aber solche, welche auch für die Welt gebildet und in den Stand gesetzt werden, in dieser ihr Fortkommen

zu finden. Die christliche Erziehung muß einen solchen Vorwurf mit aller Entschiedenheit zurückweisen. Sie gerade bildet für das höhere, wie für das bürgerliche Leben; denn Christus ist für alle Alter und Stände das vollkommenste Muster aller Pflichterfüllungen.

a) Er ist das vollkommenste Vorbild aller Tugenden, welche das Verhältniß jedes Menschen zu Gott bestimmen.

Unter diesen leuchtet vorzüglich sein Eifer für die Ehre Gottes hervor. Mit unsäglicher Mühe predigte er Gottes Wort. So geduldig er war, wenn man ihn selbst schmähte und verfolgte, so gerieth er in Unwillen, wenn sein himmlischer Vater verunehrt wurde. Er war ein Freund des Gebetes und unterwarf sich allen Gesetzen und vorgeschriebenen religiösen Gebräuchen.

b) Auch ist er das vollkommenste Vorbild aller Tugenden, welche das Verhältniß jedes Menschen zum Nächsten bestimmen.

Hier tritt besonders seine Nächstenliebe hervor. Wie heilig war ihm sein Beruf; für ihn brachte er die schwersten Opfer. Stets und überall zog er umher und that Gutes. Dabei nahm er Antheil an Freud und Leid des Nebenmenschen, war Allen Alles, war voll Sanftmuth gegen Schuldige, voll Zärtlichkeit und Nachsicht gegen seine Feinde.

c) Er ist endlich das vollkommenste Vorbild in den **häuslichen Tugenden**, welche jeder Mensch besitzen soll.

Vorzüglich müssen wir während seines verborgenen Lebens zu Nazareth, seine Demuth, seinen Gehorsam, seine Arbeitsamkeit, Zufriedenheit und Zurückgezogenheit u. s. w. bewundern.

Im Interesse der Erziehung und des Unterrichtes können wir nicht genug jedem Erzieher das tiefere Studium des Lebens Jesu empfehlen. Je öfter und allseitiger man in dasselbe eindringt, desto mehr wird man ihm die praktischen Seiten abgewinnen. In ihm liegt die herrlichste und großartigste Pädagogik verborgen, wie man sie nie in Worte zu fassen vermag [1]).

C. Die Mittel der christlichen Erziehung und die Grundsätze für die Anwendung derselben. §. 39.

I. Die Mittel der christlichen Erziehung.

Wir wissen schon, daß das christliche Kind nicht allein durch seine natürlichen Gaben ein Ebenbild seines Gottes, sondern auch durch die übernatürlichen Gaben in eine höhere Lebensordnung versetzt und zu einem höheren Ziel bestimmt ist. Müssen nun die Mittel stets dem Wesen und dem Ziele entsprechen, so müssen auch die Erziehungsmittel zweierlei Art sein, nämlich über-

---

1) Die Nachfolge Christi von Thomas von Kempis ist hierfür das vortrefflichste Buch. Es ist außer der heiligen Schrift unter allen Büchern der Welt das verbreitetste.

natürliche und natürliche. Beide ergänzen und unterstützen sich einander; jene verleihen dem Kinde das höhere Licht, die höhere Kraft, den höheren Adel; diese machen das Herz empfänglich für die ersteren.

§. 40. I. Die übernatürlichen Erziehungsmittel.

Das Erste, wodurch die Erziehung des Menschen bewerkstelligt wird, ist die Gnadenwirkung Gottes im menschlichen Herzen. Sonach ist das höchste aller Erziehungsmittel nicht ein natürliches, sondern ein übernatürliches, nämlich die Gnade.

Indem wir diese wichtige Wahrheit aussprechen, stehen wir auf einem ganz anderen Standpunkte, als Diejenigen, welche das große Werk der Erziehung einzig durch eigene Kraft und eigene Klugheit vollbringen wollen. Ist das Leben überhaupt Sache des Schöpfers, so ist gewiß das höhere Leben, das Leben in Gott, zu welchem das christliche Kind bestimmt ist, fort und fort Sache Gottes und kann darum durch bloße natürliche Mittel weder hervorgerufen, noch erhalten, noch zur Vollendung gebracht werden. „Nicht," sagt in dieser Beziehung der Apostel, „als ob wir etwas aus uns vermöchten, sondern unser Vermögen ist aus Gott." Es gibt Zeiten, in welchen die Menschen häufig über Gottes Wirken das menschliche Wirken vergessen; aber es gibt auch Zeiten, und die unsrige ist eine solche, da vergessen sie über ihrem Wirken Gottes Wirken, wodurch ihre ganze Praxis leer und zur Täuschung wird. Wir schämen uns jetzt der Ausdrücke Gnade Gottes, Gnadenwirkung Gottes, sogar bei der größten und wichtigsten Angelegenheit, nämlich bei der Erziehung. Aber selbst die größten Lehrer der vorchristlichen Zeit haben sich dieser Ausdrücke nicht geschämt, haben es vielmehr geradezu gesagt, daß, um tugendhaft, weise und glücklich zu werden, die Gnade von Oben, daß zur Erziehung des Menschen Gottes Wirken erforderlich sei. „Tugend," sagt Plato, „kommt fürwahr nicht von Natur, noch kann sie gelehrt werden, sondern kommt Denen, welchen sie inne wohnt, ohne daß sie wissen, wie, von göttlicher Schickung." — „Wisse, daß Jeder, der in diesen Staaten rein und gut bleibt, es durch göttliche Gnade und Hülfe bleibt." Es gibt zwar auch natürlich gute Werke, natürliche Tugenden, eine natürliche Gerechtigkeit; aber der Same des ewig Guten, Wahren und Schönen stirbt mit jedem Augenblicke in der menschlichen Seele, wo sie Gott verläßt, sich auf sich selbst setzt, und sie ist todt für alles höhere Gute und Wahre, für alles höhere Verdienst, wenn nicht Gottes Gnade sie berührt und erhebt.

Dieselbe fließt aber, wie wir wissen, dem Menschen, also auch dem Kinde, nur zu durch die immer innigere Vereinigung mit Christus, die dadurch stattfindet, daß man der Kirche Christi angehört und an dem kirchlichen Leben den wärmsten Antheil nimmt, besonders an dem Gebete, dem Gottesdienste, also dem hl. Meßopfer, den kirchlichen Festen und Gebräuchen und hauptsächlich am Empfange der hl. Sakramente. In dem ersten Hauptstücke der speciellen Unterrichtskunde, welches den Religionsunterricht behandelt, ist dies ausführlich erörtert.

II. Die natürlichen Erziehungsmittel.

Wenn wir die Geschichte, namentlich die heilige, als eine Erziehungsgeschichte der Menschheit betrachten, so finden wir darin, daß sich Gott zu diesem Zwecke stets des Beispieles, der Lehre und Gewöhnung bediente. Im alten Testamente tritt namentlich die Gewöhnung auf. Das Einleben in die göttlichen Gesetze und Vorschriften sollte auf den inneren Menschen mächtig einwirken und ihn zur freiwilligen Thätigkeit im Guten vorbereiten und stärken. Daneben fehlt es nicht an Lehre und Beispiel, sei es in den Erzvätern oder in den Propheten oder in den Helden des Volkes. Das neue Testament ist wesentlich Beispiel und Lehre. Es wendet sich, so zu sagen, an eine reifere Menschheit. In ihm tritt das hohe Beispiel des fleischgewordenen Wortes und der Apostel und Jünger, sowie die durch Gleichnisse oft zum Beispiele erhobene und anschaulich gemachte Lehre mit siegender Gewalt entgegen, und es blieb der sich auch schon zur Apostelzeit äußerlich gestaltenden Kirche vorbehalten, mit der Lehre und dem Beispiele auch den dritten mächtigen Faktor, die Gewöhnung, zu verbinden und diese Dreiheit zur organischen Erziehungseinheit zu gestalten.

Waren diese drei von jeher die Erziehungsmittel, deren sich Gott selbst bediente, und sind sie es noch, so sollen sich derselben auch die Stellvertreter Gottes bedienen.

In der Schule sollen Beispiel, Lehre und Gewöhnung sich vereinigen, um so ganz auf den ganzen Menschen einzuwirken.

1. Das Beispiel. §. 42.

Das Beispiel ist die lebendige Anschauung in der Erziehung und gleichsam die Seele derselben. Damit es dies aber sei, muß:

a) Das in ihm veranschaulichte Gute so der Natur, den Bedürfnissen und Verhältnissen des Kindes entsprechen, daß dasselbe es nachahmen kann.

b) Es muß den Reiz des moralisch Schönen so vor dem Auge des Kindes enthüllen, daß es dasselbe auch nachahmen will.

c) Es muß als etwas Erhabenes und Erhebendes alle Einwände der Eigenliebe in dem Zöglinge niederschlagen, so daß dieser es wirklich nachahmt.

Das Beispiel darf also nicht erzwungen, nicht eine Maske, sondern es muß in Dem vollkommen wahr sein, der es gibt. Unbeständigkeit und Unsicherheit des guten Beispieles oder willkürliche Lebenszuckungen des Bösen in demselben sehen der Heuchelei zu ähnlich, als daß der Zögling, dessen Auge und Sinn nur zu scharfsichtig auch die Widersprüche an den erziehenden Personen erreichen, davor Respekt haben könnte. Spielt vor ihm den eifrigen Christen, den warmen, theilnehmenden Menschenfreund, den Makellosen, und er lernt euch dieses Spiel ab, übt es vor euern Augen, so lang es sein muß, und verachtet, je länger, desto mehr, euch und euer Spiel!

Wie verwerflich ist darum die Meinung Mancher, man könne an und für sich denken, empfinden, handeln, reden und sein, was und wie man wolle, wenn man nur vor den Zöglingen ein gutes Beispiel zu affektiren wisse. Was man

nicht wirklich, aus innerem Drange und vom Grunde des Herzens selbst ist, das kann man wenigstens nicht auf die Dauer und in wahrem und reinem Gepräge zur Schau tragen; man fällt aus der Rolle, und der wahre Mensch sucht sich unwillkürlich aus allen Poren hervorzudrängen.

Des Lehrers erste Pflicht ist es darum, Alles, was er von den Schülern verlangt, vorher sich selbst anzueignen und sich darin immer mehr zu vervollkommnen. Damit allein soll er sich aber nicht begnügen, sondern auch seine Zöglinge mit den guten Beispielen Anderer vertraut machen und zur Nachahmung derselben aufmuntern.

§. 43. **2. Die Lehre und Gewöhnung.**

Es leuchtet ein, daß die Erziehung des Kindes sich in den ersten Lebensjahren auf Beispiel und Gewöhnung beschränken muß, und daß erst bei weiter fortgeschrittener Entwickelung die Lehre hinzutreten kann. Treten darum in der Familie die beiden ersteren in den Vordergrund, so ist die letztere vorzüglich der Schule vorbehalten. Darum macht die spezielle Unterrichtskunde einen besonderen Theil dieses Buches aus.

Auch über die Gewöhnung wollen wir hier uns nicht verbreiten, weil dieselbe da, wo von der Ausbildung des Willens die Rede ist, weiter besprochen werden wird.

§. 44. II. Die Grundsätze für die Anwendung der Erziehungsmittel.

a) Durch die angegebenen Erziehungsmittel sollen nicht neue Anlagen hervorgebracht, die vorhandenen ausgerottet, allein die Ausartung einer Anlage verhindert, oder blos einzelne Kenntnisse mitgetheilt, vielmehr sollen die im Kinde schlummernden Kräfte und Fähigkeiten so erregt und geleitet werden, daß dasselbe allmählig zur eignen Fortbildung befähigt wird.

Allerdings hat Gott den Menschen mit den erforderlichen Kräften ausgerüstet, aber, damit sie in Thätigkeit übergehen, bedürfen sie der äußeren Anregung. Zwar geschieht dies schon durch die Eindrücke der Sinnenwelt, allein das genügt keineswegs; sondern sie müssen auch durch absichtliche Einwirkung geweckt und genährt werden.

Ferner hat die Erziehung dafür zu sorgen, daß die einmal erregten Kräfte auf eine ihrer Natur und Bestimmung gemäße Art thätig werden. Es ist z. B. nicht genug, daß der Zögling denke, er muß auch angeleitet werden, richtig zu denken.

Ebenso muß die Leitung in der Weise geschehen, daß der Zögling allmählig zur Selbstständigkeit gelangt, so daß er in den Jahren der Reife auf dem Grunde fortzubauen im Stande ist, der durch die Hand seiner Erzieher gelegt wurde.

b) Die Einwirkung auf die Kräfte und Fähigkeiten des Kindes sei auch eine allseitige, harmonische, naturgemäße, dem Alter und der Individualität angemessene, frühzeitige, stufenweise und gründliche.

D. Die Natur des Kindes und deren Ausbildung. §. 45.

Wer erziehen will, muß nicht blos das Ziel vor Augen haben, zu welchem er seinem Zöglinge durch absichtliche Einwirkung verhelfen, nicht nur das Vorbild, dem er denselben nachbilden und die Mittel, wodurch er dies zu Stande bringen soll, sondern er muß auch den Zögling selbst nach seinem ganzen Wesen und nach seinen Eigenthümlichkeiten so viel, als möglich, kennen. Hiervon hängt ein großer Theil des Erfolges ab; denn nur auf Den kann ich nachhaltig einwirken und nur bei Dem in der Wahl der Erziehungsmitttel das Richtige treffen, welchen ich in seinen natürlichen Kräften, Anlagen und Eigenthümlichkeiten genau kennen gelernt habe. So wenig Jemand beim Ackerbau ohne Kenntniß des Bodens sicher hoffen darf, den Acker gut zu bestellen, den ihm zusagenden Samen zu treffen, die rechten Früchte zu erzielen, ebenso wenig darf da auf guten Erfolg der erziehlichen Wirksamkeit gehofft werden, wo man die Natur und Individualität des Zöglings nicht kennt oder nicht beachtet.

Es ist bekannt, daß kein Zögling dem anderen ganz gleicht und daß jeder, wie im Leiblichen, so auch im Geistigen, sich vom anderen unterscheidet, insofern auch im Einzelnen wieder eine andere Behandlung erfordert. Es wäre deßhalb sehr zu wünschen, daß der Lehrer jedes Einzelne seiner Kinder mit seinen besonderen Eigenthümlichkeiten kennen lernte. Diese umfassende Kenntniß der Individualität ist aber äußerst schwierig und zwar um so schwerer, je größer die Zahl der einem Lehrer anvertrauten Kinderschaar ist. Dieselbe läßt sich nie vollkommen, sondern nur annähernd auf folgende Weise erreichen:

1) Durch Rückerinnerung an seine eigene Kindheit, indem man sowohl seine Neigungen, Triebe und Zustände, als auch alles Dasjenige sich in's Gedächtniß zurückruft, was damals auf uns einen besonderen Eindruck machte und bestimmend und entscheidend einwirkte.

2) Durch Berücksichtigung der Erfahrungen, welche umsichtige Erzieher in der Zeit ihrer Wirksamkeit sich gesammelt haben.

Das Studium werthvoller pädagogischer Werke, das Lesen gediegener Jugendschriften sind in dieser Beziehung besonders anzurathen.

3) Durch fortgesetzte sorgfältige, treue und liebevolle Beobachtung der Kinder.

5*

4) *Vorzüglich aber durch vollständige Kenntniß der Menschennatur im Allgemeinen.*

Denn auf diese stützt sich auch die Kenntniß der Natur des Kindes, indem dasselbe ein Mensch ist, wie wir Alle, nur mit dem Unterschiede, daß viele Anlagen noch in ihm mehr im Keime und der Entwickelung harrend, vorhanden sind. Außerdem zeigen sich in ihm manche Anlagen und Triebe mit einer besonderen Stärke und Entschiedenheit, welche im späteren Alter wesentlich gemildert werden, sei es durch körperliche Einwirkung, oder durch die mehr und mehr zum Uebergewicht gelangenden höheren Geisteskräfte.

Nach diesen Anhaltspunkten wollen wir das *Wesen des Menschen überhaupt* näher betrachten, woraus sich die Natur des Kindes und deren Eigenthümlichkeit und Ausbildung von selbst ergeben.

Obgleich Jedermann in seinem Wesen *zwei* Bestandtheile unterscheidet, einen der Erde angehörigen Körper und einen darüber hinausstrebenden Geist, so wird dennoch dieser Unterschied vielfach verwischt.

Einige haben die Vermögen des menschlichen Geistes für nichts Anderes, als *für körperliche Kräfte* feinerer Art gehalten. Diese s. g. materialistische Ansicht ist weiter verbreitet, als man glauben sollte. Viele Naturforscher und Aerzte huldigen ihr; allein es bedarf nur einer ernsten Beobachtung dieser geistigen Thätigkeiten, um sie als *immaterielle* zu erkennen.

Umgekehrt wollen Andere den Körper blos als *ein naturnothwendiges Produkt des Geistes* betrachten, als eine Erscheinung, in der er sich entfaltet und sich selbst Schranken setzt, gewissermaßen als eine Kristallisation des in die Körperwelt eintretenden Geistes.

Das Christenthum lehrt uns anders, und die gesunde Vernunft stimmt mit ihm überein.

Der Mensch ist ein Geschöpf, welches *zweien Welten* angehört. Dem Leibe nach gehört er zur sinnlichen Welt, zur Erde, der Seele nach gehört er zur übersinnlichen. Er ist eine Vereinigung des Sichtbaren und Unsichtbaren, eine Vereinigung von Körper und Geist, und gerade hierin liegt das Wesen des Menschen, somit auch das des Kindes.

§. 46. I. Der Körper des Kindes.

1. Werth des menschlichen Körpers.

Die Bedeutung des menschlichen Körpers erkennt schon die *Vernunft* an, denn:

a. Er ist vor allen übrigen Geschöpfen mit *außerordentlichen Vorzügen begabt.*

Wenn sich der Mensch leiblich auch langsamer entwickelt, als die Thiere, so übertrifft er doch die meisten derselben an durchschnittlicher Lebensdauer. Das schöne Ebenmaß seiner Glieder, sein aufrechter Gang, sein Blick nach oben, seine leichte Bewegungskraft, seine Lenksamkeit und Geschicklichkeit, seine artikulirte Sprache, seine Ausdauer in allen Himmelsstrichen zeichnen ihn vor allen Ge-

schöpfen vortheilhaft aus, und wenn er auch in der Schärfe einzelner Sinne von manchen Thieren weit übertroffen wird, so überragt er sie doch alle wieder in der harmonischen allgemeinen Ausbildung derselben.

b) Zugleich ist der Körper das Werkzeug der unsterblichen Seele.

Je gesünder, stärker, freier und gewandter derselbe ist, desto selbstthätiger, frischer und lebendiger kann sich der Geist in ihm und durch ihn bewegen; denn Körper und Geist sind ein Ganzes, und der Zustand des einen Theils hängt gar sehr von dem Zustande des anderen ab. Zwar zeigt sich manchmal ein sehr frisches geistiges Leben in einem zerrütteten Körper; aber gewiß hat dieses Leben irgend eine Einseitigkeit, und es würde sich bei gesunden Kräften ganz anders gestalten. Weit öfter läßt sich die Bemerkung machen, daß sich bei geschwächter Gesundheit auch manche geistige Gebrechen, Reiz zum Bösen, Gemüthskrankheiten u. s. w. ansiedeln und festsetzen.

Darum war bei den alten Griechen und Römern, wiewohl aus einseitigen Gründen, die körperliche Erziehung ihrer Jugend eine Staatsangelegenheit. Es galt der Grundsatz: „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper!"

Eine noch höhere Bedeutung gibt dem menschlichen Leibe das Christenthum. Nach ihm ist er:

a) ein Tempel des heiligen Geistes.

Wie bereits im §. 23. ausgeführt worden ist, wohnt mit der heiligmachenden Gnade der heilige Geist in der Seele des Menschen und somit auch in dessen Leibe, weil dieser mit jener auf's innigste verbunden ist.

b) Auch wird er dereinst durch die Auferstehung die Unsterblichkeit erlangen, zu der er im Urzustande bestimmt war, und mit der Seele vereinigt, im ewigen Leben der Verklärung theilhaftig werden.

Ist die Erlösung nichts Anderes, als eine Zurückversetzung des Menschen in seinen ursprünglichen Zustand, so ist sie erst dann ganz vollbracht, wenn auch der Leib von den Leiden und dem Tode erlöst und so der ganze Mensch zur Anschauung Gottes gelangt ist.

Daraus ergibt sich, daß bei den Kindern weder eine vollkommen geistige, noch eine vollkommen religiös sittliche Bildung denkbar ist ohne gewissenhafte Ausbildung ihres Körpers.

Gehen wir nun auf die Bildungsmittel desselben ein, die sich in natürliche und künstliche unterscheiden lassen.

II. Die körperliche Ausbildung des Kindes. §. 47.

A. Die natürlichen Bildungsmittel für den Körper.

Es sind folgende:

1. Die Luft.

Das erste Lebensbedürfniß für den Menschen ist eine gute atmosphärische Luft.

Gut und rein ist aber dieselbe dann, wenn sie neben ihren regelmäßigen und in der gesetzlichen Menge vorhandenen Bestandtheilen (d. h. Stickstoff, Sauerstoff, etwas Wasser in Gas- oder Dunstform und eine äußerst geringe Menge Kohlensäuregas) nicht auch noch andere Stoffe zufällig enthält, welche entweder die Athmungsorgane krank machen, oder das Blut verderben können, und wenn von ihren gesetzlichen Bestandtheilen einzelne nicht in widernatürlich großer oder geringer Menge vorhanden sind. Diese gesunde Luft entwickelt sich vorzüglich bei Sonnenschein aus den Blättern und Nadeln der Bäume und aus den Pflanzen und Kräutern. Sie ist mithin am Besten im Freien zu haben. Dagegen ist die gewöhnlichste und schädlichste Verunreinigung der Luft die mit einer größeren Menge von Kohlensäure. Dieses Gas häuft sich in verschlossenen kleinen Räumen dann an, wenn in denselben viele Menschen und Thiere athmen, welche ja Kohlensäure ausathmen. Diese ausgeathmete Luft ist auch deßhalb schon für den Körper sehr gefährlich, weil sie neben der Kohlensäure noch verschiedene schlechte Ausdünstungsstoffe enthält, die eine Verderbniß des Blutes herbeizuführen im Stande sind. So sind denn auch bezüglich der Temperatur sowohl zu starke Hitze, als auch zu große Kälte und der schnelle Wechsel von der einen zur andern, ferner die Zugluft, besonders bei erhitztem Körper, schädlich.

Daher soll der Lehrer

a) außer der Schulzeit den Kindern das Spielen in der freien Natur, wie auch angemessene Beschäftigungen in Wiesen, Gärten und auf Feldern nicht durch Ueberladung mit Schularbeiten unmöglich machen; im Gegentheil, er fördere und regele dieselben.

b) In der Schule lasse er gleichfalls seine Schulkinder nur gesunde, reine Luft einathmen. Nie versäume er die Lüftung des Schulzimmers. Durch die Ausdünstung so vieler Kinder muß die Luft um so mehr verdorben werden, je kleiner und niedriger verhältnißmäßig das Zimmer ist. Das Oeffnen der Fenster während der Pausen ist darum nie zu unterlassen. Auch die Heizung des Schulzimmers muß mit besonderer Aufmerksamkeit besorgt werden. Die Temperatur sei eher kühl, als besonders warm, nie heiß. Um in schwülen Sommertagen die Hitze vom Schulzimmer abhalten zu können, sollten zweckmäßige Fenstervorhänge vorhanden sein.

Leider kommt es vor, daß manche Lehrer für eine so wichtige Pflicht kein Auge und keinen Sinn haben. Sie öffnen nicht zur rechten Zeit die Fenster, oder sie lassen zu unrechter Zeit Thüre und Fenster aufstehen und setzen so einzelne Kinder Stundenlang der Zugluft aus; sie weisen oft den Kindern im Winter ihren Platz zu nahe am Ofen an, so daß auf eine unnatürliche Erhitzung leicht eine Erkältung folgen kann.

2. Die Nahrung.

Zwar hat der Lehrer keinen unmittelbaren Einfluß auf die Ernährung der Kinder. Dennoch ist es von Wichtigkeit, daß er sich mit den nachfolgenden Regeln, deren Befolgung zur Gesundheit wesentlich beiträgt, bekannt mache, um sie bei schicklicher Gelegenheit in der Schule zu besprechen.

a) Die Kinder sollen eine jede einfache und gesunde Speise essen lernen.

Was die Ernährung des Körpers betrifft, so vergesse man zuvörderst niemals, daß „den Hunger stillen und sich sättigen," noch durchaus nicht gleichbedeutend ist mit „sich ordentlich nähren."

Zu einer richtigen, den Körper gesund und kräftig erhaltenden Ernährung gehören durchaus Nahrungsstoffe, welche den unseren Körper zusammensetzenden Stoffen ähnlich sind, also außer Wasser solche Nahrungsmittel, welche ebensowohl die gehörige Menge von Eiweiß-, wie auch von Fettsubstanzen, Salzen, Kalk und Eisen enthalten. Eine Nahrung, welche den einen oder den andern der genannten Stoffe gar nicht oder in zu geringer Menge besitzt, wie dies bei den Speisen armer Leute gewöhnlich der Fall ist, stört die richtige Ernährung des Körpers und macht denselben elend und krank.

Sowie bei der Wahl der Nahrungsmittel zuerst nach der Nahrhaftigkeit derselben zu forschen ist, so muß sodann auch die Verdaulichkeit und die Verdauung der Speisen gehörig in Betracht gezogen und, soviel als möglich, unterstützt werden. Zur Förderung der Verdauung würden die folgenden Regeln vorzugsweise der Beachtung werth sein: 1) Man bereite die Nahrungsmittel so zu, daß sie so verdaulich, als möglich werden. 2) Man bringe alle festen Nahrungsmittel (zumal das Fleisch) tüchtig gekaut in den Magen. 3) Das Trinken beim Essen unterstützt insofern die Verdauung, als dadurch die Verdauungssäfte vermehrt werden und das Feste besser durchdringend erweichen.

b) Hinsichtlich der Quantität sollen die Kinder wissen, daß der Mensch nicht lebt, um zu essen, sondern ißt, um zu leben.

Nicht das, was wir genießen, nährt uns, sondern das, was wir verdauen. Mäßigkeit ist ungemein wohlthätig, sowohl für den Körper, als auch für den Geist. Sie gönnt jenem die nöthige Zeit, die Speisen in gedeihliche Nahrungssäfte zu verwandeln, gibt hierdurch diesem neue Regsamkeit und schwächt die sinnlichen Begierden. Es ist demnach dem Uebermaße ernstlich zu begegnen. Wie schlecht ist die Gesellschaft mit gefräßigen Menschen daran, und welchen schändlichen Gelüsten verfallen sie! Künstliche und leckerhafte Speisen sind es aber zunächst, welche zur Unmäßigkeit reizen, weßwegen man diese den Kindern nicht zu häufig reichen darf.

c) Auch gewöhne man sie an eine gewisse Ordnung beim Essen.

Das Essen zu jeder Stunde des Tages, nicht aus Bedürfniß, sondern aus Naschhaftigkeit, stört die Verdauung, entehrt den Menschen, verleitet zu manchen Fehlern, z. B. zur Lüsternheit, Trägheit, Lügenhaftigkeit, Niederträchtigkeit u. s. w. und macht zur Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung unfähig. Unschicklich ist es auch, wenn die Kinder an allen Orten essen, in der Schule, in der Kirche,

auf der Straße, oder wenn sie sich fremden Leuten aufdrängen, um Etwas zu erhalten.

d) Ferner soll man die Kinder oft daran erinnern, Speise und Trank als eine Gabe Gottes zu betrachten.

An sie werde die erste Lehre und der erste Beweis von der Liebe und Güte des himmlischen Vaters geknüpft, und das Kind angewiesen, die Gaben mit dankbarem Aufblicke zu Gott zu genießen.

e) Endlich darf man es nicht unterlassen, die Kinder über den Genuß schädlicher Speisen zu belehren und davor zu warnen.

Hat man früher auf die Belehrung über die in der Umgebung vorkommenden Giftpflanzen zu viel Gewicht gelegt, so berechtigt eine solche Uebertreibung nicht zum Gegentheile. Eine einfache, anschauliche Unterweisung über Alles, was dem Leben oder der Gesundheit nachtheilig sein kann, ist und bleibt Pflicht.

3. Bewegung und Ruhe.

Soll die Körperkraft des Kindes zunehmen, so muß sie, wie jede andere Kraft, geübt werden. Häufige Bewegung gibt dem Körper Geschmeidigkeit, Anstrengung gibt Stärke und Festigkeit und die Uebung darin Gewandtheit.

Eine zweckmäßige Bewegung wirkt besonders wohlthätig auf die inneren Theile des Körpers, auf Blut und Transspiration ein. Ohnedies verlangt die Natur des Kindes selbst nach Bewegung; daher die nie rastende Beweglichkeit desselben. Diesen Thätigkeitstrieb des Kindes zurückdrängen wollen, wäre den Grundsätzen einer naturgemäßen Erziehung zuwider. Man verlange von einem Kinde ja nicht die fortwährende, ernste, abgemessene Sittsamkeit der Erwachsenen. Knaben und Mädchen, welche immer ruhig und gemessen einhergehen, sind oftmals entweder kraftlos oder krank, oder sie haben einen Schelm im Herzen.

Das ununterbrochene Sitzen in der Schule zu täglichen 5 bis 6 Stunden ist darum ein großer Uebelstand, besonders wenn auch hinsichtlich der Temperatur und Luft nicht die gehörige Vorsorge getroffen ist. Man soll deßwegen die Kinder abwechslungsweise sitzend und stehend beschäftigen und ihnen in den Zwischenpausen, welche nothwendig im Unterrichte eintreten müssen, eine Bewegung im Schulhofe unter Leitung des Lehrers gestatten. Außerdem sind die gewöhnlichen Kinderspiele außer der Schulzeit die zuträglichste Bewegung. Der Lehrer fördere und regele sie. Folgende Bemerkungen mögen ihm dafür von Nutzen sein:

a) Die Spiele sollen sich nach den verschiedenen Jahreszeiten richten, sowohl um der Gesundheit, als auch um der Abwechslung willen.

b) Unter allen Bewegungen und Kinderspielen sind diejenigen vorzuziehen, welche die richtige Haltung des Körpers und die Zierlichkeit fördern.

Schwunghaft, gerade und frei werden die Glieder, werde der Kopf, der ganze Körper bewegt und gebraucht; nirgends zeige sich eine verschobene, widernatürliche Bewegung! Besonders habe man sein Augenmerk auf Rückgrad und Brust. Man gewöhne die Kinder recht sorgfältig an gerade Haltung des Kopfes und des Rückgrades und an Auswärtshalten der Brust. Das Brustbein ist bei ihnen noch weich, weßwegen auch das Anlegen der Brust an die Tische höchst nachtheilig ist.

c) Die Zeit, in welcher die Kinder still sitzen und in welcher sie sich bewegen sollen, ist ebenfalls nicht gleichgültig. Weder unmittelbar vor, noch unmittelbar nach dem Essen taugen anhaltende und starke Leibesbewegungen.

d) Im Herumtummeln, im Spielen werden Kinder, besonders Knaben, leicht unartig, übermüthig und leichtsinnig. Man beuge darum sorgfältig bei diesen freien Bewegungen dem muthwilligen, rohen Schreien und noch mehr jeder Unsittlichkeit vor.

Auch beim Spiele sollen die Kinder Maß und Ziel halten lernen und inne werden, daß es Schranken, höhere Rücksichten, einen höheren Willen gebe, daß man gehorsam sein und sich fügen müsse.

Die Aufsicht ist um so nothwendiger, wenn man den Knaben, was zu empfehlen ist, das Steigen, Klettern, Springen, das Schleifen und Schlittschuhlaufen auf dem Eise, das Ringen und Werfen und das Schwimmen gestattet.

e) Wo es immer möglich ist, weise man den Kindern ihre Spielplätze an, den Knaben einen besonderen und den Mädchen einen besonderen. Dadurch wird es auch dem Lehrer möglich, sich oft von dem Betragen und der Haltung derselben zu überzeugen.

Daß auf jede, sowohl geistige, als auch körperliche Thätigkeit Ruhe folgen müsse, und dies um so anhaltender und öfter, je kleiner die Kinder sind, versteht sich von selbst.

Daher gönne der Lehrer nach jeder Unterrichtsstunde dieselbe den Schülern durch eine kurze Pause; er lasse sie im Spielen und in der Arbeit sich nicht übermüden und dringe streng darauf, daß Alle zur rechten Zeit Abends zu Hause sein müssen.

4. Die Kleidung.

Nachfolgende Notizen über den Zweck der Kleidung mögen für den Lehrer genügen:

a) Ein Hauptzweck der Kleidung ist die Erhaltung und Beförderung der **Gesundheit**. Sie darf daher nicht das gerade, regelmäßige Wachsthum hindern, die freie Bewegung hemmen, die Ausdünstungen zurückhalten.

Sie sei vielmehr dem Zustande der Kinder angemessen, nicht zu eng, nicht zu warm, aber auch, besonders im Winter, nicht zu dünn und zu leicht. Weg mit jedem überflüssigen Wamms, mit doppelten Oberröcken, mit Schnürbrüsten, zu engen Beinkleidern, zu engen Halsbinden, Pelzmützen, zu langen, steifen und schweren Kleidern u. s. w.! — Der Kopf und bei den Knaben auch der Hals sollen, außer in Krankheitsfällen, bloß sein. Ein berühmter Arzt sagt: „Die Füße warm, den Kopf kühl und den Magen unbeschwert, dann bist du vor vielen Krankheiten sicher."

b) Ein zweiter Hauptzweck der Kleidung ist die Beförderung der **Sittlichkeit und Sittsamkeit**.

Ganz besonders soll durch sie die **Schamhaftigkeit**, dieser Schutzgeist der Unschuld, gepflegt werden. Das Kind lerne durch seinen Anzug und durch die Behandlung desselben frühzeitig Ehrbarkeit, Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit.

Sollte sich ein Kind auch nur im Geringsten, bewußt oder unbewußt, in der Beziehung gegen den Anstand verfehlen, so ist mit Ernst zu warnen, in Wiederholungsfällen zu strafen.

c) Endlich dient die Kleidung auch zum **Unterschiede des Geschlechtes und Standes** und zur **Verschönerung des Körpers**.

In dieser Beziehung wehre der Lehrer allen Extremen, sowohl der übertriebenen Putzsucht, als auch der Vernachläßigung.

5. **Die Reinlichkeit und Ordnungsliebe.**

Je weniger oftmals zu Hause auf die dem Kinde so nothwendige Reinlichkeit gesehen wird, mit desto größerem Ernste und größerer Ausdauer muß der Lehrer darauf halten. Denn es ist eine unläugbare Thatsache, daß sie den größten Einfluß sowohl auf die Gesundheit, als auch auf die Sittlichkeit übt.

Schon im **Schulzimmer** präge sich das Bild der Reinlichkeit aus. Schmutz und Unrath dulde man daselbst nirgends, auch nicht an den Schulgeräthen.

Dem Kinde aber werde die Reinlichkeit und Ordnungsliebe zum Bedürfniß gemacht. Der Lehrer halte es ernst an, mit eigener Sorgfalt den Forderungen derselben zu entsprechen. Schmutz und Unrath werde

an Dingen nie geduldet, welche ihm zunächst sind, als an Kleidern, Händen, Gesicht, Büchern, Schreibheften, Schiefertafeln u. s. w. Ist dasselbe irgendwie oder irgendwo unreinlich, so soll es den Fehler, wenn es nur immer möglich ist, selbst verbessern.

Der Lehrer kann allerdings in dieser Beziehung nicht in allen Stücken praktisch und werkthätig eingreifen; doch vermögen sein Beispiel, seine unausgesetzten Belehrungen und Ermahnungen, sein Lob, sein Tadel und seine Bestrafung viel. Man hat Beispiele, daß der Sinn für Reinlichkeit in einer ganzen Gegend durch den Einfluß der Schule herrschend geworden ist. In seinem vollen Rechte handelt jedenfalls der Lehrer, wenn er ernstlich darauf dringt, daß kein Kind ungewaschen, ungekämmt oder sonst unreinlich zur Schule oder gar zur Kirche komme. Möge er die Unannehmlichkeiten, welche er sich im Anfange durch diese Forderung bei manchen Eltern zuziehen mag, nicht scheuen; später werden auch sie ihm danken.

B. Künstliche Erziehungsmittel. §. 48.

1. Beherrschung der Affekte und Leidenschaften.

Wie die Wirksamkeit des Geistes von der Beschaffenheit des Körpers abhängen kann, so ist umgekehrt noch viel mehr das körperliche Befinden durch den Zustand des Geistes bedingt. Höchst wohlthätig wirkt auf dasselbe die Gemüthsruhe ein, welche eine Folge der Selbstbeherrschung ist; zerstörend aber können Affekte und Leidenschaften wirken. Wer weiß nicht, welchen nachtheiligen Einfluß Haß, Neid, Zorn, Mißmuth, Ehrsucht, Furcht, Scham, u. s. w. auf die Gesundheit des Körpers haben können? Darum muß die Beherrschung der Leidenschaften und Affekte nicht nur als wesentlicher Theil der moralischen Erziehung der Kinder, sondern auch als ein Bildungsmittel seines Körpers angesehen und als ein solches nachdrücklichst hier empfohlen werden.

Entschieden wirkt in dieser Beziehung das Beispiel des Erziehers selbst. Wie kann man von einem Kinde verlangen, daß es sich durch Bezähmung seiner Leidenschaften an Körper und Geist gesund erhalte, wenn es dem Spiele oder gar der Wuth der Leidenschaften seiner Erzieher ausgesetzt ist? An sich vielleicht zum Zorne, zum Neid, zur Rohheit geneigt, wird es, sobald seine Kräfte nur ein wenig ausreichen, Gleiches mit Gleichem zu vergelten trachten.

Bekommt ein Erzieher ein leidenschaftliches Kind unter die Hand, so setze er demselben nicht wieder Leidenschaftlichkeit, sondern ein ruhiges, ernstes, sich gleichbleibendes Benehmen entgegen, bringe es zur Selbstkenntniß, und gewöhne es an Gottesfurcht und Selbstbeherrschung. In manchen Fällen thuen auch Beschäftigung, Zerstreuung, Entfernung gefährlicher Gegenstände, Schwächung der Phantasie und Berichtigung irriger Begriffe gute Dienste.

2. Bildung der Sinneswerkzeuge.

Die Sinne ermöglichen die Wechselwirkung zwischen der Körperwelt und dem Geiste und bringen beide in die engste Verbindung. Von ihrem Zustande hängt somit ein großer Theil der Geistesbildung ab.

Gut erhaltene und vervollkommnete Sinnesorgane erleichtern außerdem die Erfüllung der Berufspflichten und ermöglichen eine Menge schuldloser Lebensfreuden, sowie dagegen mangelhafte und zerrüttete Sinnesorgane überall hindernd in dem Wege stehen; Aufforderung genug an die Erziehung, für die Erhaltung und Vervollkommnung derselben möglichst zu sorgen.

A. Will man die Sinnesorgane gesund erhalten, so müssen sie vor Allem von Außen gegen Verletzung und Beschädigung geschützt und vor zweckwidriger Anwendung bewahrt werden.

a) Was das Auge betrifft, so wird es verdorben durch ein grelles, schnell abwechselndes Licht, durch das Schauen in die Sonne oder auf glänzende Gegenstände, durch zu vieles Lesen und Schreiben, durch Lesen in der Dämmerung, besonders bei kleinem oder schlechtem Drucke, durch anhaltende, feine Arbeiten, durch den Gebrauch unpassender Augengläser, durch schlechte Beleuchtung, durch Staub, Rauch, durch Schielen nach der Seite u. s. w. Das Schauen auf grüne Wiesen und Bäume dagegen und das Waschen mit frischem, reinem Wasser stärken das Auge.

b) Den Gehörwerkzeugen schadet ein plötzlich heftiger Schall, der Aufenthalt an geräuschvollen Orten, z. B. in Mühlen, Fabriken, auf Thürmen während des Läutens u. s. w., ferner Unreinlichkeit der Ohren, das Schlafen an feuchten Orten, das plötzliche Abkühlen des vom Schweiße triefenden Kopfes.

c) Der Geruch wird verdorben durch die Ausdünstung stark und heftig riechender Sachen, durch Anhäufung des Schleimes in der Nase und durch Unreinlichkeit überhaupt.

d) Auf den Geschmack üben sehr reizende, scharfe und brennende Stoffe, zu heiße oder zu kalte Substanzen, Verletzungen der Zunge, besonders durch scharfe und spitze Zahnkanten, einen nachtheiligen Einfluß aus. Das Reinigen der Mundhöhle, der Zähne und der Zunge sind zur Förderung dieses Sinnes empfehlenswerth.

e) Ebenso sind es wieder die Unreinlichkeit, besonders das Herumwühlen im Schmutze und Koth, die Hemmung der nöthigen Ausdünstung, die Verkältung, das übermäßige Warmhalten u. dgl., wodurch das Gefühl geschwächt und verdorben wird.

B. Die Sinne sollen aber nicht nur gesund erhalten, sondern auch durch zweckmäßige positive Uebungen gestärkt und vervollkommnet werden.

Uebungen im Scharf-, Weit-, Richtig- und Schnellsehen und Hören, in feinen Arbeiten mit den Händen, z. B. im Zeichnen und

Schreiben, im Unterscheiden der Gegenstände nach dem Geruche und Geschmacke werden in dieser Beziehung um so mehr fruchten, je planmäßiger und stetiger sie vorgenommen werden. Nie ist aber dabei zu vergessen, daß die Sinnesorgane durch zu große Anstrengung und zu heftige Eindrücke, mithin auch durch zu viele Thätigkeit eben so leicht leiden können, als sie durch zweckmäßige Uebung an Stärke gewinnen.

3. Die Bildung der Sprachwerkzeuge.

Von welcher Wichtigkeit die Ausbildung des Kindes im lauten, reinen und richtigen Sprechen ist, wird in der speziellen Unterrichtskunde bei der Behandlung des Sprachunterrichtes weiter auseinandergesetzt werden. Der gesammte Unterricht bietet dem Lehrer stets Gelegenheit. Man erkennt sogleich den guten Lehrer am guten Sprechen seiner Kinder.

4. Gymnastik.

Es ist bereits erwähnt worden, wie unbedingt nothwendig die Uebung der Glieder zur Gesundheit des körperlichen Organismus ist. Auch wurden bei dieser Gelegenheit die natürlichen Mittel, als Bewegung, Spiel und körperliche Beschäftigung angegeben. Diese natürlichen Uebungen lassen sich noch durch Kunst steigern und vervielfältigen; damit hat es die sogenannte Gymnastik zu thun.

Allerdings können auch die gymnastischen Uebungen manche Nachtheile bringen, insofern sie nicht elementarisch behandelt werden, sondern die Körperkräfte übermäßig und unnatürlich anspannen oder gar zur Schamlosigkeit, Rohheit und Empörung gegen die Gesetze und bürgerliche Ordnung Veranlassung geben. Richtig geleitet dagegen, gewähren sie viele Vortheile. Sie machen den Körper stark und gewandt und bewahren die Kinder vor regellosen, muthwilligen, ausgelassenen Treibereien und unsittlichen Ausartungen. Wir sind daher der Ansicht, daß der Lehrer der Volksschule so viele zweckmäßige gymnastische Uebungen auswähle, als ihm die kurze Zeit während der täglichen großen Pause und vielleicht manchmal die freien Nachmittage gestatten. Die sogenannten Freiübungen sind zu diesem Zwecke wohl die geeignetsten [1]).

C. Behandlung kranker Kinder. §. 49

Die körperlichen Gebrechen, welche sich bei Knaben und Mädchen einstellen, können entweder Folgen fehlerhafter Angewöhnungen, oder gewisser Geistes- und Gemüthszustände, oder eingetretener Störungen des Organismus sein.

1) Eine Anleitung über den Stufengang dieser Uebungen findet der Lehrer in dem Werke: Spieß, Adolph, Turnbuch für Schulen. 2 Bände. Basel, bei Schweighauser.

a) Mögen die fehlerhaften Angewöhnungen auf einer gänzlich falschen Lebensweise beruhen, wie dies bei der Verzärtelung und Verweichlichung der Fall ist, oder auf einer schlimmen Gewohnheit bezüglich eines Theiles des Körpers, wie beim Stottern, trägen Gange, Schielen u. s. w.: stets muß ihnen der Lehrer, zwar allmählig, aber mit Ausdauer die entsprechenden guten Angewöhnungen entgegensetzen, indem bloße Vernunftgründe nicht ausreichen.

b) Körperliche Gebrechen, welche aus überreizten Geistes- und Gemüthszuständen entsprungen sind, können ebenfalls nur allmählig durch Bezähmung der Leidenschaften und durch eine allseitige moralische und religiöse Erziehung beseitigt werden.

c) Gegen wirkliche Krankheiten, welche in der Störung des Organismus ihren Grund haben, ist, wenn sie mehr, als ein leichtes Unwohlsein sind, ärztliche Hülfe anzurathen.

Uebrigens sei man, wenn ein Kind sich unwohl klagt, einestheils nicht zu ängstlich und anderntheils nicht zu sorglos. Es gibt Kinder, welche sich krank stellen, ohne es zu sein, um aus der Schule wegbleiben oder eine Arbeit unterlassen zu dürfen. Andere dagegen geben ihre Krankheit für leichter aus oder verheimlichen sie ganz. Dies ist besonders der Fall, wenn sie sich dieselbe mit eigener Schuld zugezogen haben, oder wenn sie befürchten, ein Vergnügen entbehren zu müssen.

§. 50.

II. Die Seele des Kindes.

I. Werth der menschlichen Seele.

Gibt dem Menschen schon der wunderbare Bau seines Körpers einen hohen Vorrang vor allen sichtbaren Geschöpfen, so verleiht ihm seine Seele erst die eigentliche, wahre Würde.

a) Durch sie, welche ein mit Verstand und freiem Willen begabter, unsterblicher, von Gott erschaffener Geist ist, steht er weit über der ganzen sichtbaren Welt und ist deren Herr.

Als Geist kann er über sich selbst, über sein Wesen und seine Bestimmung nachdenken und gar viele Erscheinungen auf der Erde und am Himmel nach Ursache, Zweck und Wirkung durchdringen. Während die Biene noch heute ihre Zellen, wie zu Adams Zeiten, baut, während die Thiere überhaupt auf der einmal ihnen bestimmten Stufe der Kunstfertigkeit stehen bleiben; kann sich der Mensch fortbilden zu immer größerer Vollendung. Welche großartige Entdeckungen und Erfindungen hat er im Laufe der Jahrhunderte gemacht; wie weit kann es Jeder in Wissenschaften und Künsten, sowie in der Frömmigkeit bringen, und welcher Unterschied ist im Wissen, Können und Handeln zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen! Vermöge seines Geistes übt

der Mensch einen wunderbaren Einfluß, eine Art Allmacht über die Natur aus. Mittels des Verstandes macht er sie zum Gegenstande der Erkenntniß, mittels seines Gemüthes sympathisirt er mit ihr und vernimmt und spricht aus den Hymnus, welchen die Geschöpfe auf Gott anstimmen, und mittels seines freien Willens zieht er die Naturdinge in seine Dienstbarkeit.

b) Kann der Mensch so als ein denkendes Wesen sich Alles in der sichtbaren Schöpfung unterordnen und zu seiner Vervollkommnung und Verherrlichung benützen, so genügt ihm dieser Vorzug nicht. Er sehnt sich nach voller Gemeinschaft und Vereinigung mit seinem Schöpfer und vermag auch diese Sehnsucht zu erfüllen.

Wie in seiner Seele die Züge Gottes tief eingeprägt sind, weßwegen wir den Menschen ein Ebenbild desselben genannt haben, so will er beständig ihn zum Gegenstande seiner Erkenntniß und Liebe machen, und durch seine natürlichen Anlagen, aber mehr noch durch die Gnade vermag er zu dieser Vollkommenheit sich zu erheben und darin zuzunehmen, bis er zur ewigen Anschauung und ewigen Liebe des Allerheiligsten gelangt.

Wenn so der Lehrer den Werth der Seelen der ihm anvertrauten Kinder erkennt, wird er die Wichtigkeit und Erhabenheit der Aufgabe zu würdigen wissen, dieselben mit ausbilden zu helfen zu dem Ziele, wozu sie Gott erschaffen hat. Dazu gehört aber, wie wir bereits angedeutet, eine spezielle Kenntniß der Seelenkräfte und deren Ausbildung.

II. Die Seelenkräfte des Kindes und deren Ausbildung. §. 51.

Weil sich alle Wirkungen der Seele auf drei Hauptthätigkeiten zurückführen lassen, das Erkennen, Fühlen und Wollen, so unterscheidet man auch drei Hauptvermögen oder Grundkräfte derselben; diese sind das Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögen.

Der Menschengeist ist aber ein untheilbares Ganze, sonach dürfen wir uns diese drei Kräfte nicht getrennt, sondern müssen sie uns als eine lebendige Einheit denken. Daraus folgt, daß auch ihre Ausbildung keine einseitige, sondern eine harmonische sein soll.

Der Menschengeist ist ferner unsterblich; darum können auch seine Grundkräfte, als zu seinem Wesen gehörig, ihm nicht genommen, nicht zerstört werden. Auf Abwege können sie gerathen, immer aber bleiben sie und werden durch keinerlei Abirrungen aufgehoben.

Es ergibt sich daraus folgerichtig die Wahrheit, daß es nicht die Aufgabe der Erziehung sein kann, neue Anlagen in die Seele des Kindes einzupflanzen, sondern die vorhandenen zu richten, zu stärken und zu veredeln. Darum berechtigt

auch das geistig und moralisch noch so verkommene Kind, wenn es nicht völligem Blödsinn anheim gefallen ist, immer noch zur Hoffnung, es belehren und bessern zu können; ja, der Erzieher muß es als seine schönste, liebste und verdienstlichste Pflicht ansehen, vorzugsweise an ihm seine erziehliche Wirksamkeit zu bethätigen, wie auch ein gewissenhafter Arzt seine Hauptsorge auf die am schwersten Erkrankten zuerst verwenden wird.

Wir gehen nun auf die einzelnen Grundkräfte und deren Ausbildung näher ein und sprechen zuletzt noch von dem Einflusse, welchen Temperament, Alter und Geschlecht auf ihren Entwickelungsgang ausüben.

§. 52.

A. Das Erkenntnißvermögen.

In der größten Allgemeinheit genommen, versteht man unter Erkenntnißvermögen die Fähigkeit des Menschen, die Sinnenwelt, sich selbst und Gott zu erkennen.

Sonach ist das Ziel dieses Vermögens die Weltkenntniß, die Selbsterkenntniß und die Gotteserkenntniß.

Nach den verschiedenen Richtungen, in welchen es sich äußert, heißt es:

1) Anschauungsvermögen,

2) Vorstellungsvermögen (Einbildungskraft und Gedächtniß),

3) Denkvermögen (Verstand und Vernunft).

§. 53.

I. Das Anschauungsvermögen.

1) Begriff.

Die Gegenstände und Thätigkeiten um den Menschen her üben auf seine Augen, Ohren, überhaupt auf einen oder mehrere seiner Sinne einen Reiz aus, welche wiederum diesen Eindruck der Seele mittheilen. Eben so kann er vermittels des inneren Sinnes oder des Selbstbewußtseins sein eigenes Innere, die Zustände und Veränderungen desselben wahrnehmen. Diese Wahrnehmungen erhebt der mit Bewußtsein begabte Mensch zu Anschauungen, wenn er seine Aufmerksamkeit auf die wahrgenommenen Gegenstände, Thätigkeiten und Zustände richtet und auf solche Weise ein entsprechendes Bild von ihnen in seine Seele aufnimmt. In sofern dieses Vermögen die Außenwelt betrifft, heißt es äußeres, in sofern es die Zustände und Veränderungen unseres eigenen Inneren zum Gegenstande hat, inneres Anschauungsvermögen.

2) Die Ausbildung. §. 54.

Die Hauptmittel zur Ausbildung des Anschauungsvermögens sind:

A. Die Erhaltung, Stärkung und richtige Anwendung der äußeren Sinne.

Die Mittel, wodurch wir mit der Außenwelt in Verbindung treten und diese zur Innenwelt machen, sind die äußeren Sinne. Es ist daher natürlich, daß jede Bildung des Menschen, mithin auch die des Kindes durch die Sinne vermittelt wird, was der Erzieher wohl zu beachten hat.

Um dieselben zu vervollkommenen, ist es nöthig, sie durch viele und zweckmäßige Uebungen heranzubilden. Alle Menschen bedürfen dieser allmähligen Heranbildung, selbst rücksichtlich der allergewöhnlichsten Gegenstände. Es ist wahrscheinlich, daß, wenn wir anfangen zu sehen, wir nicht richtig sehen, und Dasselbe kann auch bei anderen Sinnen der Fall sein. Zwar unterstützt uns die Natur schon bei der Bildung unserer Sinne in dem Maße, als unser Organismus sich entwickelt und erstarkt. Aber unter der Hand eines geschickten Erziehers geht diese Entwickelung allseitiger, rascher und sicherer voran.

Die Vervollkommnungsfähigkeit der Sinne dehnt sich bis zu einem unberechenbaren Grade aus, wie die Feinheit beweist, welche bei den Blinden das Gefühl und das Gehör erlangen können. Diejenigen, welche mit einer gewissen Klasse von Gegenständen sich beschäftigen, erlangen durch die Uebung eine Fertigkeit und Vollkommenheit des betreffenden Sinnes, welche die Ungeübten in Erstaunen setzt. Wie viele kleine Unterschiede bemerkt nicht ein Musiker, welche den Anderen gänzlich entgehen, auch wenn sie von Natur ein ebenso feines Gehör, wie er, haben! Wie viele nicht blos künstlerische, sondern nur im Gesichtssinne begründete Schattirungen bieten sich dem Auge eines geübten Malers dar, welche Anderen ganz verborgen bleiben, wenn sie auch ein viel besseres Gesicht besitzen! In einem gleich hohen Grade vervollkommnen sich unter Umständen der Geschmack, der Geruch, das Gefühl.

Die Bildung der Sinne soll eine der ersten Uebungen sein, welche der Lehrer mit den Schülern vornimmt und nach allen Seiten durch das ganze Schulleben fortsetzt. An Gelegenheiten hierfür fehlt es ihm nicht. In den ersten Schuljahren befördere er diesen Zweck durch einen gediegenen Anschauungsunterricht und sorge überhaupt durch die ganze Schulzeit, daß der Unterricht in allen Lehrgegenständen ein anschaulicher sei. Auf die Art und Weise, wie dabei zu verfahren ist, werden wir in dem zweiten Hauptstücke der speziellen Unterrichtskunde zurückkommen.

B. Die Bildung des inneren Sinnes. §. 55.

Schon die Heiden drangen auf Selbstkenntniß, und das Christenthum macht sie zu einer seiner Grundregeln. Was nützt alles Wissen und Können, wenn man sich selbst ein Räthsel ist, sich über sein eigenes Innere täuscht?

Alle Selbstkenntniß des Menschen beruht auf der richtigen Ausbildung des inneren Sinnes. Der Lehrer mache daher die Kinder bei jeder schicklichen Gelegenheit auf ihre inneren Seelenzustände, auf Das, was sie eben wünschen, wollen, fühlen, aufmerksam, so daß sie sich Dessen bewußt werden und sich darüber aussprechen. Diese Uebung ist beim Religionsunterrichte unentbehrlich; wir werden daher im ersten Hauptstücke des zweiten Theiles die Art und Weise des Verfahrens weiter angeben.

§. 56. C. Die Gewöhnung an Aufmerksamkeit.

Es können Gegenstände auf unsere Seele einen Eindruck machen, ohne daß wir uns desselben weiter bewußt werden. Wer in einem großen Garten sich befindet, dem fallen die mannigfaltigsten Dinge in die Augen; er vernimmt die verschiedenen Melodien der Vögel; die verschiedenen Wohlgerüche der Blumen nehmen seinen Geruchssinn in Anspruch; er fühlt die reine, gesunde Luft: aber er kann vielleicht auf alles Dieses nicht aufmerken. Alsdann waren das bloße Wahrnehmungen. Sollen sie sich zu Anschauungen erheben, so muß man sich ihrer bewußt werden. Es kann also von einer Anschauung keine Rede sein ohne Aufmerksamkeit.

Nicht blos zur Gewinnung von Anschauungen ist die Aufmerksamkeit, worunter man die ungetheilte Hingabe des Geistes an einen Gegenstand versteht, unbedingt nothwendig; sie ist überhaupt das erste Mittel, um gut erzogen und unterrichtet werden zu können, während die fortgesetzte Zerstreuung die Heranbildung eines Menschen am meisten erschwert. Die Gewöhnung an Aufmerksamkeit ist daher auch das erste und nothwendigste Erforderniß einer guten Schulbildung. Aus ihrer Zunahme oder Abnahme kann der Lehrer mit ziemlicher Sicherheit seine eigene Wirksamkeit beurtheilen.

Allerdings kommt es dabei auch auf die rechten Eigenschaften der Aufmerksamkeit an, nämlich:

a) Sie muß stetig, fest und ruhig sein.

Augenblickliche Spannung, auf welche bald eine um so größere Abspannung folgt, eine fieberhafte Erregung, welche nur die Leidenschaften weckt, schaden eher, als sie nützen.

b) Sie muß ungezwungen und freudig sein.

Die Furcht kann zwar auch ein äußeres ruhiges Verhalten hervorrufen; aber es ist dies nur Schein. Es gibt Schulen, in welchen die Lehrer durch unerbittliche Strenge und harte Strafen sich eine Todtenstille erzwingen, aber auch alle Regsamkeit und alles Leben dadurch ersticken können.

c) Sie muß allseitig sein, so daß die Kinder sich nicht verwirren und nicht nachlassen, wenn der Lehrer von einer Gedankenordnung zur anderen, von einem Gegenstande zum anderen übergeht.

Alle Regeln in Betreff der Erweckung und Beförderung der Aufmerksamkeit lassen sich auf folgende zurückführen:

a) Man erwecke in den Kindern Liebe zur Sache; denn wofür sich Jemand interessirt, darauf verwendet er auch die nothwendige Aufmerksamkeit.

b) Man befleiße sich immer einer guten Methode im Unterrichte.

Der Mangel an Methode ist für sich allein schon eine Reihe von Zerstreuungen. Man macht oft den Kindern Vorwürfe, daß sie nicht aufmerken, träge und nachlässig sind, statt die Schuld in sich, in seiner eigenen Lehrweise zu suchen.

c) Man bringe Ordnung in alle Beschäftigungen.

Die Unordnung in Ausführung unserer Geschäfte ist eine beständige Quelle von Verwirrung; denn indem sie die Aufmerksamkeit nach vielen Seiten zu gleicher Zeit hinruft, schwächt sie dieselbe. Darum ist eine consequent durchgeführte gute Disciplin ein mächtiger Hebel.

d) Man sorge, daß die Kinder ein reines und ruhiges Gewissen haben.

Es könnte diese letztere Forderung befremden; aber wer darüber nachdenkt und einige Erfahrung hat, muß gestehen, daß die meisten Zerstreuungen ihre Quelle in der Zerfahrenheit der Seele haben, welche Folge der Sünde ist. Ein leidenschaftliches Kind ist auch ein zerstreuter Schüler, und je mehr die Leidenschaft Gewohnheit wird, desto schwerer fällt ihm die Sammlung und Aufmerksamkeit.

II. Das Vorstellungsvermögen (Einbildungskraft und Gedächtniß). §. 57.

1) Begriff.

Die durch Anschauung gewonnenen Bilder oder Vorstellungen vermag die Seele sich einzuprägen, festzuhalten, wiederhervorzurufen und zu neuen zu verbinden. Dies geschieht mittels der Einbildungskraft und des Gedächtnisses.

Wir unterscheiden die nachbildende oder reproducirende und die schaffende Einbildungskraft oder Phantasie.

Erstere ruft Vorstellungen, welche wir früher gehabt haben, wieder hervor und stellt uns so lebhaft das Vergangene in die Gegenwart, als ob es wirklich noch gegenwärtig wäre.

Letztere verbindet (combinirt) schon gehabte Vorstellungen mit anderen und schafft auf diese Weise neue, nicht wirkliche Bilder.

Ich habe Berge gesehen und habe Gold gesehen. Später kann ich mir das Bild der angeschauten Berge und des angeschauten Goldes wieder zurückrufen,

und ich sehe Beides, wie gegenwärtig, vor mir. Das ist alsdann ein Akt meiner reproducirenden Einbildungskraft.

Goldene Berge habe ich nie gesehen; dennoch kann ich sie mir, wenn ich will, sehr gut vorstellen, indem ich die beiden in meiner Seele sich befindenden Bilder von Bergen und Gold mit einander verbinde, obgleich dieselben nimmer in der Wirklichkeit verbunden sind. Dies ist nun ein Akt meiner Phantasie.

Nach dem Gesagten versteht es sich von selbst, daß die Seele auch das Vermögen hat, die eingeprägten Vorstellungen aufzubewahren, zu erneuern und, wenn sie in das Bewußtsein treten, als früher empfangene wieder zu erkennen. Dieses Vermögen ist das **Gedächtniß**.

§. 58. 2) Die Ausbildung.

A. Das reproducirende Vorstellungsvermögen.

Je genauer, vollständiger, klarer und fester sich das Bild eines Gegenstandes in der Seele des Menschen eingeprägt hat, desto bestimmter, klarer und bleibender kann sie sich später denselben vorstellen. Darum soll der Lehrer den Kindern im Anschauungsunterrichte und überhaupt im Unterrichte stets zu Anschauungen verhelfen, aber so, daß sich dieselben kräftig, lebendig und frisch in die Seele eindrücken. Die Probe, ob ihm dieses gelungen ist, geben immer der richtige sprachliche Ausdruck und das Behalten der aufgefaßten Sache ab.

Vermag ein Kind sich frei und richtig über eine gewonnene Vorstellung auszusprechen und hat es dieselbe behalten, so hat es sie auch richtig und fest in sich. Wir verweisen auf die spezielle Unterrichtskunde, besonders auf den §. 91.

§. 59. B. Die Phantasie.

Die Phantasie ist eine der herrlichsten, aber auch eine der gefährlichsten Gaben des Menschen. Von allen Fähigkeiten des Geistes ist sie diejenige, deren Herrschaft am wenigsten beschränkt ist, und deren Werke das allgemeinste und bleibendste Interesse erregen. Sie tritt im Kinde mit besonderer Stärke auf und zeigt sich vorzüglich bei den Spielen und Spielzeugen, welche es sich selbst erfindet.

Geweckt und geübt ist die Phantasie bald und leicht; denn sie ist sehr beweglich und bewegbar in ihrer Entwickelung; anderen Kräften voreilend, wird sie nur zu bald vorlaut und vorherrschend.

Sie gänzlich unterdrücken wollen, hieße dem Leben des Kindes die schönsten Blüthen abstreifen, ihm eine trockene materialistische Richtung geben, welche edlere Eindrücke und Ideen abwehrte und selbst der religiösen Weihe des Lebens den stärksten Abbruch thäte. Die Phantasie eines unschuldigen Kindes erzeugt nämlich eine Menge edler Bilder, die nicht mehr auszulöschen sind, noch im Alter erfreuen und über das Gewöhnliche, Gemeine und Niedrige erheben. Darum bedient sich auch ihrer die Religion, besonders die katholische Kirche, zur Veredlung des Kindes, und seine ersten religiösen Begriffe entwickeln sich hauptsächlich

durch sie. Wie schön malt sich ein frommes Kind den Himmel aus, und wie traulich geht es mit seinem Schutzengel um!

Dagegen darf man der Phantasie ebensowenig die Zügel schießen lassen, weil sie sonst furchtbar ausartet, gleich dem Feuer, das um sich greifend, Alles zerstört. Für Zeit und Ewigkeit verdorben wird der Mensch, welcher sich durch Träumerei und Schwärmerei völlig über das wirkliche Leben hinaussetzt, nur Luftschlösser baut oder gar seine Seele mit ekelhaften, unzüchtigen Bildern erfüllt!

Die Phantasie zu leiten und zu zügeln ist eine wichtige Aufgabe der Erziehung und des Unterrichtes.

1) Zur Leitung und Veredlung derselben dienen:

a) Das Spiel.

Bei einem gesunden Kinde, das Gelegenheit zur Kraftäußerung hat, wird die Einbildungskraft bald praktisch, d. h. ihre Gebilde werden verwirklicht oder sinnlich dargestellt. Dies geschieht besonders im Spiele. Es baut Häuser aus verschiedenen Stücken Holz und Steinen; es gräbt Wasserleitungen und Teiche; es setzt aus verschiedenen Gegenständen, z. B. kleinen Steinen und Stöcken, mannigfache Figuren zusammen. Je nachgiebiger daher die Dinge in Betreff des Zusammenhanges und der Form sind, desto geeigneter sind sie zu Spielzeugen für die Kinderwelt; es ist ja Allen bekannt, daß deßhalb Sand und Wachs fast jedes Kind dauernd unterhalten. Wie leicht ist es darum dem Erzieher, auf diese Weise die Phantasie, besonders des kleinen Kindes, nicht nur angenehm, sondern auch bildend zu beschäftigen [1]).

b) Die biblischen Geschichten.

Mit ihren Wundern, mit ihren Darstellungen aus einer heiligen und ehrwürdigen Vergangenheit, mit ihrer Zurückführung auf die Kindheit des Menschengeschlechtes beschäftigen die biblischen Erzählungen die Einbildungskraft in ebenso hohem, als wohlthätigem Grade und erfüllen sie mit den edelsten Bildern. Allen Pädagogen der Welt, christlichen und heidnischen, wäre es nicht möglich gewesen, bessere, dem kindlichen Sinne mehr zusagende Geschichten zu erfinden, als diese von Gott gegebenen heiligen und wahren Erzählungen. Der Lehrer daher, welcher ihren bleibenden Eindruck bei seinen Kindern nicht verspürt, schreibe die Ursache davon nur sich, seiner Bequemlichkeit, seinem Ungeschicke im Erzählen oder seiner Herzenskälte zu.

Ueber ihre Behandlung siehe II. Theil §. 204 und 214.

c) Die Legenden oder Lebensbeschreibungen der Heiligen.

Sie sind vollkommen geeignet, dem Volke überhaupt, insbesondere aber der Jugend wahre Muster und Ideale zu bieten, der Einbildungskraft eine edle Richtung zu geben und Begriffe zu unterstützen, welche für das ganze Leben maßgebend sein sollen. Viele unserer Heiligen sind ja unmittelbar aus dem Volke hervorgegangen; viele zeigen, daß Tugend und Frömmigkeit auch in den niedrigsten Ständen heimisch sein können. Und ihre Kämpfe und Versuchungen schließen sich eng an jene Kreise an, welche schon das Kind als seine jetzigen oder künftigen

---

1) Siehe Volksschulkunde von Kellner.

Lebenskreise anerkennt. Allerdings kommt es dabei auf eine geschickte Auswahl, auf eine würdevolle und entsprechende Darstellung und auf Vermeidung alles Uebermaßes, aller Uebertreibung und Ueberspannung an.

d) Die Mährchen und Fabeln.

Eine falsche Zeitrichtung, welche nur die trockene Verstandesbildung des zeitlichen Vortheiles wegen beförderte, wollte das der Kinderwelt so beliebte Mährchen gänzlich verbannt sehen. Man sah es als ein gefährliches Mittel an, womit man die Kinder aus der wirklichen Welt hinaus in eine phantastische hineinziehe und auf Unkosten des gesunden Menschenverstandes mit dem Aberglauben befreunde. Diese nüchterne Ansicht ist leicht widerlegt.

Das Mährchen ist mit dem Spiele verwandt, ja eigentlich selbst ein Spiel. Gegenstände, Begebenheiten und Erscheinungen der wirklichen Welt werden so zusammengestellt, daß sie der Wirklichkeit nicht mehr entsprechen und eine neue Welt darstellen. Daß das Kind so dem engeren Kreise der Gegenwart und rein sinnlicher Vorstellungen entrückt und durch die Verbindung eigenthümlicher und mannigfaltiger Phantasiebilder gleichsam in eine neue Welt versetzt wird, schadet demselben keineswegs. Es ist vielmehr der Gegensatz zwischen der Welt des Mährchens und der Gegenwart und den Anschauungskreisen des Kindes zu groß, als daß man, wie es beim Romane der Fall ist, im Ernste befürchten könnte, das Kind würde die Wirklichkeit dauernd aus dem Auge verlieren.

Dagegen bietet das Mährchen den Vortheil, daß es dem kindlichen Geiste eine regsame Beweglichkeit gibt und sich trefflich für die Bildung eines edleren Gemüthslebens, sowie für die religiöse Bildung benützen läßt. Denn es fällt nicht schwer, mancherlei religiös-sittliche und ästhetische Triebfedern in das Mährchen einzuweben, und diesen zugleich durch das Gewand, in welchem sie auftreten, eine besondere Eindringlichkeit zu verleihen und möglichst frühen Eingang zu verschaffen, während man durch trockene Moral nur abschrecken würde.

Daher empfehlen wir das Mährchen auch für die Schulen und billigen es, wenn dasselbe in den Lesebüchern auftritt und der Lehrer manchmal durch Mittheilung eines solchen auf den Spaziergängen oder am Schlusse eines Unterrichtstages den Fleiß und Gehorsam der Kinder belohnt. Allerdings ist Sparsamkeit, richtige Auswahl und gefällige, entsprechende Darstellung ein Haupterforderniß.

Ganz dasselbe läßt sich auch von den Fabeln sagen, welche gleichfalls die Kinder so sehr ansprechen.

e) Die Natur.

Sie wirkt auf alle Seelenkräfte des Kindes äußerst bildend ein. Die Menge der verschiedenen Gegenstände reizt seine Sinne, gibt seinem Anschauungsvermögen Nahrung und drängt zu Vorstellungen und den sie bezeichnenden Worten hin, wodurch das Sprachvermögen Anregung findet und täglich mehr ausgebildet wird. Damit gehen Vergleichungen und Unterscheidungen Hand in Hand; der Verstand wird geübt und das Gedächtniß gestärkt. Vorzüglich aber hat die Einbildungskraft Gelegenheit, sich auf diesem Gebiete geltend zu machen und mit einzelnen Dingen ein freies, das Kind angenehm unterhaltendes Spiel zu treiben. Wie lebhaft weiß z. B. die rege Phantasie der Kinder sich mit Thieren und Pflanzen zu unterhalten!

2) Zur Zügelung der Phantasie merke man sich folgende Regeln:

a) Man hüte sich, dieselbe übermäßig zu reizen und ihr eine verderbliche Richtung, namentlich ins Abentheuerliche und Gespensterhafte, zu geben.

b) Man entferne von den Kindern Alles, was ihre Phantasie mit Träumereien oder schlechten Bildern erfüllen könnte.

So verhüte man den Umgang mit überspannten oder schamlosen Menschen, den Anblick von Bildern und Statuen, die das Schamgefühl beleidigen und abstumpfen, den Besuch verderblicher Theaterstücke, das Romanenlesen und überhaupt die Lektüre solcher Schriften, welche die jugendliche Einbildungskraft durch reizend hingeworfene Bilder zu sehr entflammen und sie aus der Wirklichkeit in eine trügerische Welt versetzen.

c) Hauptsächlich ist dafür zu sorgen, daß die Einbildungskraft sich der Vernunft und dem Verstande unterordne und in dieser Unterordnung wirksam bleibe.

Bemerkt man daher, daß der Zögling eitelen Träumereien nachhängt und phantastisch vor sich hinbrütet, so dringe man darauf, daß er durch verständige und anstrengende Beschäftigungen sich zerstreue, und lasse ihn nicht viel allein. Sucht ein Zögling auf selbstgeschaffene Phantasiebilder, die ihn in täuschende Ideale verschlagen, einen besonderen Werth zu legen, so zeige der Erzieher das Unstatthafte, Irrthümliche und Lächerliche derselben, und beschäftige den Abirrenden desto mehr und anhaltender mit ernsten Gegenständen des Verstandes und des Gedächtnisses u. s. w.

Moralische Fehler, welche aus der falschen Richtung der Einbildungskraft entstehen, müssen nachdrücklichst gerügt werden.

C. Das Gedächtniß. §. 60.

Das Gedächtniß ist für die Bildung des Menschen von entschiedener Wichtigkeit. Ohne dasselbe würden wir Nichts wissen; Alles würde uns wieder abhanden gekommen sein, wenn es darauf ankäme, Gebrauch davon zu machen.

Der älteren Schule wirft man mit Recht vor, daß sie zu einseitig nur auf die Bildung des Gedächtnisses hingearbeitet und zu wenig auf das Verständniß gehalten habe. Durch dieses mechanische Auswendiglernen brachte man es nur zu einem todten Wissen, welches für das Leben keinen Werth haben konnte.

Der neueren Schule hat man früher den Vorwurf gemacht, sie wirke über Gebühr auf die Denkkraft ein, vernachlässige das Gedächtniß und bringe es nicht zu einem bleibenden Wissen.

Darum hat die Volksschule das Gedächtniß auf die rechte Weise zu üben und auszubilden. Dies kann auf zweierlei Weise geschehen:

Mittelbar, indem man auf alle diejenigen Kräfte zweckmäßig einwirkt, wodurch die Güte des Gedächtnisses bedingt wird;

unmittelbar, dadurch, daß man das Gedächtniß selbst beschäftigt und bearbeitet.

1) Hinsichtlich der mittelbaren Einwirkung ist Folgendes zu erinnern:

a) Das Gedächtniß ist nicht als eine isolirte Kraft, sondern in seiner harmonischen Einreihung und Bestimmung zu anderen Kräften zu betrachten; denn es ist zum Dienste des Verstandes, der Vernunft und des sittlich guten Willens da, denen es Stoff und Nahrung zuführt und aufbewahrt. Mit der Stärkung und Bildung der übrigen Seelenkräfte nimmt darum auch die Kraft des Gedächtnisses zu.

b) das Gedächtniß hängt auch von dem Gemüthszustande des Menschen ab.

Je ruhiger sein Gemüth ist, desto leichter, sicherer und bleibender wird er die gewonnenen Vorstellungen behalten. Das Gegentheil findet aber statt, wenn sein Herz von Leidenschaften oder Affekten bestürmt wird.

c) Auch der Zustand des Körpers übt seinen Einfluß auf die Stärke des Gedächtnisses aus.

Alle körperlichen Krankheiten, welche den Nerven und Organen die nöthige Spannung und Festigkeit entziehen, schwächen das Gedächtniß.

Ausschweifungen, insbesondere Unmäßigkeit und mehr noch geheime Unzuchtssünden üben einen höchst nachtheiligen, dagegen Nüchternheit, Reinigkeit, Mäßigkeit und Bewegung in freier, gesunder Luft einen höchst vortheilhaften Einfluß auf diese Seelenkraft aus.

2) In Bezug auf die unmittelbare Einwirkung sind folgende Regeln zu empfehlen:

a) Suche die Vorstellungen, deren Behalten du den Schülern erleichtern willst, so anschaulich, als möglich, zu machen, oder wenn es sich um Gegenstände handelt, welche nicht in die Sinne fallen, so bringe sie mit anschaulichen in Verbindung!

b) Suche für Vorstellungen, welche du den Schülern aneignen willst, volle Liebe, Kraft, hingebende Aufmerksamkeit und möglichstes Interesse zu erwecken; denn für Lieblingsgegenstände hat jeder Mensch ein Gedächtniß!

c) Suche jede Reihe von Vorstellungen, welche behalten werden sollen, in ihrer natürlichen, dem Gegenstande angemessenen

Ordnung aufzufassen, beachte also bei allem Räumlichen die natürliche Verbindung der einzelnen Theile, bei allem Hörbaren die Aufeinanderfolge der Laute oder Töne, bei einer Gedankenreihe den inneren Zusammenhang!

d) Setze diejenigen Vorstellungen, deren Behalten du sichern willst, mit anderen, bereits geläufigen in Beziehung, so daß dir die ersteren wieder einfallen, wenn du dich an die letzteren zurückerinnerst! Dahin gehören die Beziehungen des Ortes, indem der Schüler durch Erinnerung an den Ort sich auch an die darin enthaltenen Gegenstände erinnert, — der Zeit, indem er durch ein ihm geläufiges Ereigniß alle gleichzeitigen wach ruft, — der Ursache und Wirkung, der Aehnlichkeit und des Gegensatzes.

e) Lasse das Kind sich fleißig im Auswendiglernen üben! Bei dem Schulunterrichte bieten die Lehrgegenstände mannigfaltige Gedächtnißübungen dar. Das Auswendiglernen muß aber in der ersten Zeit unter der Leitung des Lehrers vorgenommen werden, und erst später wird es möglich sein, daß es die Kinder selbstthätig zu Hause vornehmen.

Den Anfängern erleichtert dies der Lehrer dadurch, daß er das betreffende Pensum Satz für Satz vorspricht, einzeln und im Chor nachsprechen und alsdann von denjenigen Schülern den übrigen vorsprechen läßt, welche es zuerst gelernt und behalten haben. Auch kann er manchmal, wenn die Kinder schon lesen können, das Pensum an die Wandtafel schreiben, es öfters im Chor lesen lassen und alsdann nach jedem Lesen einige Worte wegwischen, welche die Kinder aus dem Gedächtnisse ergänzen müssen, bis Alles ausgelöscht, aber auch Alles behalten ist. Ebenso ist das mehrmalige laute Lesen oder das Abschreiben eine Unterstützung für das Auswendiglernen. Die Hauptsache bleibt jedoch immer das richtige, klare Verständniß.

f) Wiederhole recht oft in natürlicher Ordnung das Gelernte; denn Wiederholung ist die Mutter alles Wissens!

In ihr liegt sogar ein bedeutendes erziehliches Mittel; denn sie gibt dem Unterrichte das Gepräge ernster Nothwendigkeit. Achtung vor dem Gegenstande und Stärkung des Willens werden daher durch sie gefördert. Das Kind sieht ein, daß die Lehrgegenstände gelernt werden müssen und daß der Lehrer dies einmal so will. Ingleichen wird der Unterricht durch fleißige und beharrliche Wiederholung eine Wahrheit und somit eine sittliche Macht. Er hört auf, etwas Angeflogenes, Halbbegriffenes und Schein zu sein; er setzt vielmehr die Kinder in den Stand, das Gelehrte auch zu beherrschen und zu dem Grade der Fertigkeit und des Könnens zu gelangen, welcher durchaus nothwendig ist, um ein freudiges, freies Ueben und Gebrauchen zu ermöglichen.

§. 61. **III. Das Denkvermögen.**

1) Begriff.

Wenn man in das Gesammtleben des menschlichen Geistes tiefer eindringen will, so wird man finden, daß man sich bei dem Zöglinge des Denkens zunächst bemächtigen muß, nicht allein, weil hierdurch nur Klarheit und Sicherheit in den Verstand, in die Gefühle und in den Willen kommen, sondern weil das Denkvermögen bei ungenügender Pflege gar zu leicht einer guten christlichen Erziehung untreu wird.

Die Zöglinge müssen richtig, sicher und fertig denken lernen als Bedingung des Fortschreitens in der intellectuellen, moralischen und religiösen Bildung. Beim Denken unterscheidet man den Gegenstand, worüber man denkt, oder den Denkstoff, und die Art und Weise, wie man denkt, oder die Denkform.

Zum Denkstoffe können sowohl alle sinnlichen, als auch alle übersinnlichen Wahrheiten dien.n.

Die Denkform ist entweder an Begriff, Urtheil und Schluß gebunden, das logische Denken, oder sie hält sich an höhere Ideen, das höhere Denken. Die Fehler, welche Kinder in dieser Beziehung begehen, bestehen darin, daß sie entweder gar nicht oder regellos und ungebunden denken.

Gedankenlosigkeit ist schlimm, regelloses Denken, bei welchem man sich an keine Denkform, kein Denkgesetz hält, noch schlimmer, ungebundenes, bei welchem man sich um den gegebenen, nothwendigen Denkstoff gar nicht kümmert und seinen Gedanken freien Lauf läßt, um von einem fremdartigen Stoffe zum andern schweifen zu können, am schlimmsten.

Als praktische Regeln, um Kinder an richtiges Denken zu gewöhnen, mögen folgende gelten:

1) Das Kind soll bei jedem Unterrichtsgegenstande denken, selbst bei den allerersten Anfängen. Schon das Lautiren, erste Rechnen u. s. w. dürfen nicht blos mechanisch betrieben werden, sondern sollen schon die geistige Thätigkeit in Anspruch nehmen.

2) Es soll in bestimmter Ordnung denken. Ein guter Lehrgang im Unterrichte ist darum von großer Wichtigkeit.

3) Es soll mit Erfolg denken. Dieser ist von regelmäßiger, ausdauernder und selbstständiger Anwendung der Denkkraft bedingt.

Alles Denken ist eine Wirkung des Denkvermögens, welches, wie wir wissen, den Verstand und die Vernunft in sich schließt.

Ersterer ist das Vermögen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden, Letztere ist das Vermögen, das Uebersinnliche und Göttliche in sich aufzunehmen.

2) Die Ausbildung.

A. Der Verstand. §. 62.

a. Die Begriffe.

Wir gelangen dadurch zu Begriffen, daß wir mehrere Vorstellungen mit einander vergleichen, von dem Verschiedenen an denselben gänzlich wegsehen (abstrahiren), die wesentlichen Merkmale, welche sie mit einander gemein haben, in Eine Vorstellung zusammenfassen und als Eine Gesammtvorstellung uns denken.

Wenn ich sage, „die Bäume," denke ich nicht an einen einzelnen bestimmten Baum, sondern an Das, worin alle Bäume einander ähnlich sind, und diese Aehnlichkeiten fasse ich in eine Vorstellung zusammen; an Das, worin die Bäume unähnlich sein können, z. B. an die Größe, Dicke, Form, die Blätter, das Alter u. s. w. denke ich gar nicht.

Diese Vorstellungen des Verstandes darf man mit jenen der Einbildungskraft nicht verwechseln. Erstere erhält man mittels des Vergleichens, des Ausscheidens der Verschiedenheiten und des Zusammenfassens der Aehnlichkeiten, also nur mittelbar, letztere einfach dadurch, daß unsere Seele Eindrücke aufnimmt, also unmittelbar. Der Begriff existirt nicht in der Wirklichkeit, sondern nur in meinem Geiste, er ist etwas rein Geistiges; die Vorstellung der Einbildungskraft dagegen ist das Bild eines wirklich existirenden Gegenstandes.

Die Begriffe können nach der Art, den Gegenständen und der Beschaffenheit unterschieden werden.

a) Der Art nach gibt es Gattungsbegriffe, Artbegriffe und individuelle Begriffe.

Wenn man eine ganze Gattung von Dingen mit einander vergleicht, die Verschiedenheiten abstrahirt, die wesentlichen Merkmale, welch sie alle mit einander gemein haben, in eine Vorstellung zusammenfaßt; so hat man einen Gattungsbegriff. Verfährt man so mit einer ganzen Art von Dingen, so erhält man einen Artbegriff. Betrachtet man nur ein Individuum, so gewinnt man einen individuellen Begriff.

So ist „Mensch" ein Gattungsbegriff, „Christ" ein Artbegriff, „Paulus" ein individueller Begriff.

b) Dem Gegenstande nach gibt es concrete und abstrakte Begriffe. Bei ersteren sind die Merkmale auf den Gegenstand bezogen, z. B. weise, tugendhaft, schön; bei letzteren sind die Merkmale ohne Verknüpfung mit dem Gegenstande gedacht, z. B. Weisheit, Tugend, Schönheit.

c) Der Beschaffenheit nach gibt es dunkle, klare und bestimmte Begriffe.

Man hat einen dunklen Begriff von einem Gegenstande, wenn man diesen zwar kennt, aber nicht so, daß man ihn von anderen ähnlichen Gegenständen unterscheiden kann. Man hat einen klaren Begriff von einem Gegenstande, wenn man diesen so kennt, daß man ihn von ähnlichen Gegenständen unterscheiden kann. Man hat einen bestimmten oder deutlichen Begriff von einem Gegenstande, wenn man diesen nicht nur von ähnlichen unterscheiden, sondern auch die Merkmale angeben kann, wodurch er sich von jedem anderen unterscheidet.

Es ist die vorzügliche Aufgabe des Schulunterrichtes, den Kindern die nothwendigen Begriffe beizubringen und diejenigen, welche sie schon besitzen, insofern sie noch dunkel sind, zu klaren, und die klaren, wo es erforderlich ist, zu bestimmten zu erheben.

Jeder Lehrgegenstand bietet dazu stets Gelegenheit, ganz besonders aber kommt es in der Religionslehre, der deutschen Sprache und dem Rechnen auf gute Begriffsbildung an. Die Art des Verfahrens dabei ist in der speziellen Unterrichtskunde beim Religionsunterricht §. 197—208 ausführlich behandelt.

b. Das Urtheil.

Zwei Vorstellungen können wir auch in Gedanken zusammenhalten, mit einander vergleichen und dann bestimmen, ob die eine zu der anderen passe (gehöre), oder nicht. Wenn wir nun wirklich bestimmen, ob zwei Vorstellungen zusammengehören oder nicht, so urtheilen wir. Die eine Vorstellung muß dann immer eine allgemeine sein, die andere eine besondere.

Ofen — schwarz ist kein Urtheil; wenn ich aber schwarz auf Ofen beziehe und behaupte: Der Ofen ist schwarz oder der Ofen ist nicht schwarz, so habe ich ein Urtheil.

Die Fähigkeit, schnell und richtig urtheilen zu können, nennt man den gesunden Menschenverstand. Die Fähigkeit, feine und versteckte Aehnlichkeiten unter verschiedenen Dingen leicht und schnell aufzufinden, heißt Witz, und die Fähigkeit, feine und versteckte Verschiedenheiten unter ähnlichen Dingen leicht zu entdecken, heißt Scharfsinn.

Die Urtheile haben für das Leben eine besondere Wichtigkeit; denn von ihnen hängen das Handeln, das gesammte Betragen eines Menschen, seine Brauchbarkeit für die Gesellschaft, sein Glück und Unglück ab. Was nützt der größte Vorrath richtiger Begriffe, wenn man sie nicht anzuwenden, also nicht zu urtheilen versteht!

Die Schule hat daher die Kinder beständig im Urtheilen zu üben; denn durch fortgesetzte Uebung kann auch eine schwache Urtheilskraft

gestärkt und vervollkommnet werden. Bei Leitung ihrer Thätigkeit, wobei es nicht blos darauf ankommt, daß die Schüler überhaupt urtheilen, sondern vielmehr, daß sie richtig urtheilen lernen, verdienen folgende Regeln Berücksichtigung:

a) Man sorge vor Allem für richtige Vorstellungen und Begriffe; denn wenn diese falsch sind, ist kein richtiges Urtheil möglich:

b) Man dringe stets darauf, daß die Schüler beim Bilden von Urtheilen mit vollem Bewußtsein handeln und wissen, worauf es ankommt. Ungetheilte Aufmerksamkeit ist daher ein Haupterforderniß.

c) Das Auflösen (Analysiren) und das Umstellen (Variiren) von Sätzen, sowie das Vorlegen richtiger und falscher Urtheile zur Prüfung ist von großem Nutzen.

d) Man lasse die Schüler oft die Gründe, warum sie so und nicht anders urtheilen, angeben und die Richtigkeit oder Unrichtigkeit vorgelegter Urtheile von ihnen selbst auffinden.

e) Einseitige, irrige und grundlose Urtheile lasse man nicht unbeachtet hingehen; vielmehr sollen die Schüler stets das Unrichtige selbst einsehen, das Fehlerhafte verbessern.

Außer dem Religionsunterricht ist es vorzüglich der Rechenunterricht und die Sprachlehre, welche bei richtiger Ertheilung einen äußerst bildenden Einfluß auf die Urtheilskraft ausüben. Wir verweisen besonders auf die praktische Behandlungsweise des Sprach- und Rechenunterrichtes in der speziellen Unterrichtskunde.

c. Der Schluß.

Schließen heißt aus dem Verhältnisse zweier Urtheile die Wahrheit und Nothwendigkeit eines dritten folgern.

Jeder Schluß ist also eine Gedankenreihe von drei Urtheilen, von denen man die beiden ersteren die Voraussetzungen oder Prämissen, das dritte, welches aus den beiden ersteren hergeleitet wird, die Schlußfolge nennt. Von den beiden Prämissen muß die erste ein allgemeiner Satz und wahr sein; sie heißt der Obersatz. Die zweite Prämisse, welche der Untersatz heißt, muß wahr und ihr Subjekt unter dem Subjekt des Obersatzes enthalten sein. Der dritte Satz oder die Schlußfolge muß sich den Gesetzen des Denkens gemäß aus den beiden ersteren ergeben.

Ist eine der beiden Prämissen unrichtig, dann ist es auch der Schluß. Z. B. Was fliegt, hat Federn; der Schmetterling fliegt, also. —

Nach dem Obersatze werden die Schlüsse in unbedingte, bedingte und trennende eingetheilt, z. B. Alle Menschen müssen einst vor Gottes Thron Rechenschaft ablegen; der König ist ein Mensch, also muß auch der König u. s. w. — ist ein unbedingter Schluß. — Wenn zwei Größen einer dritten gleich sind, so sind sie auch unter sich gleich. Ist b = a und c = a, so ist auch b = c, — ist ein bedingter Schluß. Eine fremde Sprache kann man entweder aus dem Umgange oder aus Büchern lernen; nun hat Cajus sie nicht aus dem Umgange gelernt, also hat er sie aus Büchern gelernt; — ist ein trennender Schluß.

Oft wird der Obersatz oder Untersatz oder es werden beide weggelassen, weil sie leicht ergänzt werden können, z. B. Alle Menschen sind sterblich, darum bin ich auch sterblich. Manchmal besteht ein Schluß aus mehr als drei Urtheilen; dann heißt er ein Kettenschluß, z. B. Der wahre Christ folgt seinem Heilande nach; wer seinem Heilande nachfolgt, der nimmt bereitwillig sein Kreuz auf sich; wer bereitwillig sein Kreuz auf sich nimmt, der ist ein Held; wer ein Held ist, darf auf den Siegeskranz rechnen: also darf der wahre Christ auf den Siegeskranz rechnen.

Es leuchtet ein, wie bildend und wie wichtig es ist, Kinder fertig und richtig schließen zu lehren. Dadurch gelangen sie von selbst zur Erkenntniß und Begründung wichtiger Wahrheiten, Grundsätze und Regeln. Stets aber muß das Kind, welches richtig schließen soll, vorerst richtige Begriffe und Urtheile bilden, ihr Verhältniß zu einander deutlich erkennen, sie ordnen und gehörig prüfen lernen.

Zu dem Zwecke besondere Denkübungen in der Schule vornehmen wollen, wie dies früher geschehen ist, ist unnöthig und unpraktisch, da die Unterrichtsgegenstände selbst darauf führen. Insbesondere ist es der Rechenunterricht, welcher ohne das richtige Schließen nie mit Verständniß betrieben werden kann. Wir verweisen auf das in der speziellen Unterrichtskunde beim Rechenunterricht Gesagte.

§. 63. B. Die Vernunft.

Die oberste Kraft des Erkenntnißvermögens ist die Vernunft. Obwohl man sie auch als Vermögen, Schlüsse zu bilden, betrachtet, so ist sie doch eigentlich die Kraft, durch welche wir uns über alles Irdische und Beschränkende erheben; sie ist das Organ zur Aufnahme des Uebersinnlichen und Göttlichen, das Vermögen zur Bildung der Ideen.

Die religiösen und sittlichen Ideen sind des Menschen schönster Schmuck; sie sind seine Leitsterne auf den Wegen des Lebens. Darum soll es der Lehrer stets als eine heilige Pflicht ansehen, die Vernunft des Kindes immer mehr auszubilden.

Sie tritt in ihren Anfängen früh ins Leben und erstarkt gern, wenn sie anders nicht beeinträchtigt und vernachlässigt wird. Zuerst

äußert sie sich beim zarten Kinde im Ahnen des Wahren und Guten, Höchsten und Heiligen, bis die Lehre das Geahnte zum Begriffe und zuletzt zu einem zusammenhängenden Wissen erhebt.

Daraus ergibt sich, daß diese oberste Erkenntnißkraft nicht isolirt dasteht, sondern alle anderen Erkenntnißkräfte leitet und stützt, wie sie auch von diesen geleitet und gestützt wird. Der Lehrer soll dieses in der Seele des Kindes schlummernde Ahnen des Höheren und Uebersinnlichen nicht durch kalte Verstandeslehren ersticken, sondern dasselbe durch das Beispiel, die Gewöhnung an ein religiöses Leben, durch zweckmäßige Belehrung erwärmen, beleben, befestigen und allmählig zu klarem Bewußtsein bringen.

Nachdem wir nun die einzelnen Kräfte, welche in ihrer Gesammtheit das Erkenntnißvermögen bilden und die auch vorzugsweise die Naturgaben genannt werden, näher kennen gelernt haben, bemerken wir noch, daß selbstverständlich nicht Alle gleiche Naturgaben besitzen. Sind sie bei Jemanden in höherem Grade vorhanden, so heißen sie Talente. Die Naturgaben im höchsten Grade bilden das Genie, mit welchem Worte man auch den Menschen selbst bezeichnet, der vorzügliche Talente besitzt. Die Merkmale des Genie's sind: Ursprünglichkeit (Originalität), Größe, Eigenthümlichkeit und Musterhaftigkeit der Leistungen. Genie's sind selten, sie treten nicht zu allen Zeiten hervor; denn es bedarf für ihre Thätigkeit auch äußere Veranlassungen.

In Bezug auf talentvolle Kinder lasse der Lehrer sich von rechter Besonnenheit leiten, einmal, daß er nicht ungerecht gegen Minderbegabte werde, und dann, daß er die Begabten auch bei Demuth und Bescheidenheit erhalte.

B. Das Gefühlsvermögen. §. 64.

1) Begriff.

Die Fähigkeit, vermöge welcher die Seele durch äußere Eindrücke oder durch bloße Vorstellungen bewegt und in angenehme oder unangenehme Zustände versetzt werden kann, nennt man Gefühlsvermögen, und Das, was in unserer Seele durch die Empfindung entsteht, heißt Gefühl. Man kann die Gefühle unterscheiden nach ihrer Beschaffenheit, nach ihrer Stärke und nach ihren Quellen.

a) Der Beschaffenheit nach sind sie angenehme, wie Freude, Hoffnung u. s. w., oder unangenehme, wie Furcht, Angst, Schrecken, oder gemischte, wie Wehmuth, Sehnsucht u. s. w.

b) In Hinsicht auf die Stärke der Gefühle lassen sich viele Grade unterscheiden. Im gewöhnlichen Zustande sind sie so schwach, daß wir kaum sagen können, ob sie angenehm oder unangenehm sind.

Welche Abstufungen gibt es aber von diesen kaum bemerkbaren Zuständen der Seele bis zu der größten Lust einerseits und dem heftigsten Schmerze andererseits! Sehr starke Gefühle heißen Affekte. Man spricht von dem Affekte des Zornes, der Freude u. s. w.

c) Hinsichtlich der Quellen, woraus die Gefühle entspringen, unterscheidet man sinnliche oder körperliche und geistige.

Die sinnlichen entstehen dadurch, daß Etwas auf die Sinne des Körpers einwirkt, z. B. Wärme, Kälte, Hunger, Durst u. s. w.

Die geistigen Gefühle entstehen hauptsächlich dadurch, daß wir uns in der Seele etwas Angenehmes oder Unangenehmes vorstellen. Sie haben alle ihren Ursprung in den Vorstellungen und können ganz unabhängig von den sinnlichen Gefühlen sein. Auch sind sie bei verschiedenen Menschen sehr verschieden, während dies bei jenen nicht in gleichem Grade der Fall ist.

Die geistigen Gefühle werden wieder unterschieden in:

1) Das sympathetische Gefühl.

2) Das Gefühl für das Wahre.

3) Das Gefühl für das Schöne oder den ästhetischen Sinn.

4) Das Gefühl für das sittlich Gute und

5) Das religiöse Gefühl.

§. 65. 2) Die Ausbildung.

A. Die sinnlichen Gefühle.

Auch in Bezug auf die Gefühle geht die Entwickelung vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen, vom Körperlichen zum Geistigen. Die Ausbildung der sinnlichen Gefühle darf daher dem Erzieher nicht gleichgültig sein. Die Regeln hierfür lassen sich in folgende kurz zusammenfassen:

1) Man stumpfe die sinnlichen Gefühle des Kindes nicht ab, sondern man lasse es sich freuen über das Schöne für das Auge, das Wohlklingende für das Ohr, über das Wohlschmeckende in Speise und Trank, so daß es erkennt, wie Gott zu dem Unentbehrlichen, Nothwendigen und Nützlichen auch das Angenehme und Erfreuende gegeben hat.

2) Man überreize aber die sinnlichen Gefühle nicht durch Uebermaß oder durch unerlaubte Genüsse, damit der Zögling nicht eine Sklave seiner Sinnlichkeit werde.

3) Man gewöhne den Zögling frühzeitig und ununterbrochen an Selbstbeherrschung, so daß er sich stets von seiner Vernunft und einem höheren Gesetze, nie aber einzig von seiner Sinnlichkeit leiten läßt.

B. Die sympathetischen Gefühle. — Das Gemüth. §. 66.

Der Zögling muß am Wohl und Wehe Anderer innigen Antheil nehmen, ihre Stimmung und Lage mit empfinden und so zu jener Nächstenliebe gelangen, welche das Christenthum als eine seiner schönsten Blüthen empfiehlt und übt.

Aber nicht blos mit den Mitmenschen, auch mit der Natur soll das Gefühl des Kindes sympathisiren; es soll diese nicht nur aus dem Gesichtspunkte des Nutzens und Genusses betrachten, sondern sie als das Werk der göttlichen Liebe und Weisheit zum Gegenstande seiner Freude und Theilnahme machen. So ist also das sympathetische Gefühl wesentlich die uneigennützige Liebe zu den Geschöpfen um des Schöpfers willen, die Nichts von Selbstsucht weiß. Diese liebevolle Beziehung des Gefühls auf Natur und Mitmenschen wird vorzugsweise Gemüth genannt.

Der Unterricht, die Ermahnung und das Beispiel des Lehrers werden daher immer mehr das Kind der Selbstsucht entwöhnen, zum Mitgefühl anregen und vor jenen Fehlern und Auswüchsen bewahren müssen, welche mit einer edlen Gemüthsbildung im grellsten Widerspruche stehen. Dahin sind zu rechnen: Neid, Schadenfreude und Eitelkeit, Grausamkeit gegen Thiere und Menschen und rohe Zerstörungslust.

Bloße Strafen und Warnungen helfen hiergegen viel weniger, als die stete Erinnerung an den göttlichen Willen, die Vorführung der Beispiele Christi und der Heiligen und die stete Hinweisung auf unseren innigen Zusammenhang mit der ganzen Schöpfung und unsere Verpflichtungen gegen dieselbe.

Insbesondere sind Neid und Schadenfreude dadurch zu heilen, daß man darauf hinweist, wie diese beiden Fehler schnurstracks gegen das große Gebot der Nächstenliebe verstoßen, nach welchem wir ja alle Menschen als unsere Brüder ansehen und wie uns selbst lieben sollen.

Die Eitelkeit ist nur durch Religion, durch die Erinnerung an die Vergänglichkeit alles Irdischen und an Das, was vor Gottes Auge allein Werth

hat, zu bekämpfen, sowie durch die Hinweisung darauf, daß die frömmsten, edelsten und meistens auch die kenntnißreichsten Menschen immer die demüthigsten gewesen sind.

Die Grausamkeit gegen Thiere und Menschen verdient allerdings vor anderen Fehlern körperliche Züchtigung, damit der sinnliche Schmerz an das Leid der Creatur lebhaft erinnere und von frevelhaftem Spiele damit abschrecke.

Die rohe Zerstörungslust wird da weichen, wo die Kinder angeleitet werden, die Natur zu verschönern, Thiere und Pflanzen zu pflegen, zugleich aber die Creatur als ein Geschöpf Gottes zu betrachten, welche unter seinem Schutze steht und ein Glied jener Kette der Wesen ist, durch welche der Schöpfer seine Weisheit und Güte offenbaren wollte.

Es darf nicht unbemerkt bleiben, daß alles Ankämpfen gegen jene Fehler vergebens bleibt und keine wahren Früchte bringt; wenn man sich nicht dabei auf positiv religiöse Gründe, sondern nur auf weltliche Rücksichten, menschliche Klugheit, zeitlichen Beifall und Nutzen stützt. Damit gibt man zwar den Menschen einen äußeren Schliff, aber man bessert sie nicht aus innerster Seele heraus. Ebenso müssen wir vor der einseitigen Ausbildung des sympathetischen Gefühles warnen, welche zu jener ekelhaften Verbildung führt, wie wir sie an manchen vornehmen Damen wahrnehmen, die für eine Blume schwärmen, für ihr Schoßhündchen die zärtlichste Sorge tragen, während sie ihre eigenen Kinder vernachlässigen und ihre Dienstboten mit größter Härte und Lieblosigkeit behandeln.

§. 67. C. Das Gefühl für das Wahre.

Der Wahrheitssinn ist dem Menschen angeboren und äußert sich bei Knaben, wie bei Mädchen in der Wißbegierde.

Bei Ausbildung dieses wichtigen Sinnes kommt es zunächst darauf an, daß nicht die menschliche Rücksicht und der Vortheil den Beweggrund abgeben, weßwegen das Kind die Wahrheit liebgewinnen, nach ihr streben und nie von ihr abweichen soll. Die Wahrheit an und für sich muß dasselbe erfreuen und angenehm erregen, während es die Lüge häßlich und unerträglich findet.

Das Wohlgefallen an der Wahrheit und ihrer Erkenntniß, das Mißfallen an der Lüge ist daher in ihm immer mehr zu begründen und zu befestigen. Der stete Umgang mit Solchen, welche die Wahrheit lieben und die Lüge hassen, die Verhütung jeder, auch der kleinsten Lüge, die sich stufenweise erweiternde Erkenntniß der Wahrheit und die immer tiefere Begründung derselben durch einen naturgemäßen, klaren und bestimmten Unterricht sind die Hauptbildungsmittel des kindlichen Wahrheitsgefühles. Wir werden auf diesen wichtigen Gegenstand bei der Gewöhnung der Kinder an Aufrichtigkeit noch einmal zurückkommen.

§. 68. D. Das Gefühl für das Schöne oder der ästhetische Sinn.

Der ästhetische Sinn besteht in dem innigen Wohlgefallen, in der theilnehmenden, hingebenden Freude am Reinen, Keuschen, Schönen und Edlen sowohl in Betreff der Form, als des Inhaltes.

Mit der Bildung dieses Gefühles ist dem Zöglinge ein mächtiges Schutzmittel gegen so viele Gemeinheiten und Rohheiten gegeben, welche ihm im späteren Leben begegnen und ihn mit tausend Armen zu sich herabzuziehen trachten. Man glaube nicht, daß dasselbe dem niederen Volke und der Volksschule stets fremd bleiben würde, weil die unteren Schichten der menschlichen Gesellschaft gar nicht dafür empfänglich seien. Es ist dies ein ganz unchristliches und unwahres Vorurtheil; denn weder die Religion, noch die Vernunft weiß Etwas von einem Privilegium besonderer Naturanlagen für vornehme Stände; vielmehr hat die Natur Alle mit gleichen Gaben beschenkt und zu gleichem Zwecke bestimmt. Auch hängt die Bildung dieses Gefühles nicht einzig vom materiellen Wissen ab, noch muß sie mit demselben verbunden werden.

a) Das sicherste Mittel, das ästhetische Gefühl des Kindes zu bilden, wird immer in der Persönlichkeit der Erzieher, also auch des Lehrers selbst liegen.

Wo der Letztere sowohl in seiner ganzen äußeren Erscheinung, als auch in seinem Vortrage stets den Anstand und die Sitte beobachtet, wo er selbst in den Augenblicken gerechten Zürnens und Strafens seine Lippen von niederen Ausdrücken rein hält; da ist für die ästhetische Bildung der Jugend in der Volksschule schon sehr viel gewonnen.

b) Aber es gibt auch einzelne Unterrichtsgegenstände, welche direct für die Bildung des ästhetischen Sinnes wirken. Dahin gehören ganz besonders das logische Lesen, das Schreiben nebst dem Zeichnen, der Gesangunterricht und bei den Mädchen die Industriearbeiten. Wir verweisen auf diese Gegenstände in der speziellen Unterrichtskunde.

c) Ebenso bietet die Poesie hierfür ein passendes, bis jetzt noch nicht genug berücksichtigtes Mittel.

Wir machen hier noch auf Das aufmerksam, was wir in der speziellen Unterrichtskunde über die Einrichtung der Lesebücher von §. 234.—§. 236. gesagt haben.

d) Auch die Reinlichkeit und gefällige Ordnung des Schulzimmers, sowie die Gewöhnung der Kinder an Reinlichkeit und Ordnung wirken vortheilhaft auf die Bildung des ästhetischen Gefühles, und es dürfte hierauf in den meisten Schulen mehr Rücksicht genommen werden, als dies gewöhnlich geschieht.

E. Das Gefühl für das sittlich Gute, insbesondere das Gewissen. §. 69.

Während die Vernunft dem Menschen die Gesetze für sein sittliches Verhalten vorstellt, hat derselbe zugleich ein angeborenes sittliches Gefühl in sich, vermöge dessen er stets seine eigene sittliche Handlung mit

dem Gesetze vergleicht und in sich selbst fühlt, ob die erstere dem letzteren gemäß ist oder nicht, ob sie also erlaubt oder unerlaubt, recht oder unrecht ist. Dieses jedem Menschen angeborene sittliche Gefühl heißt Gewissen.

Dasselbe hat es stets nur zu thun mit den eigenen Handlungen, die man entweder zu vollbringen im Begriffe steht, oder die man bereits vollbracht hat. Im ersteren Falle lautet seine Stimme gesetzgebend: „Das darfst du thun, oder das darfst du nicht thun;" im zweiten Falle lautet sie richtend: „Das war recht, oder das war unrecht!"

Das Gewissen setzt also stets die Kenntniß des Gesetzes voraus. Da, wo die Vernunft gar Nichts von dem Gesetze weiß, schweigt dasselbe gänzlich; da, wo die Vernunft das Gesetz richtig und sicher erkennt, ist auch der Ausspruch des Gewissens richtig und sicher, und umgekehrt.

Darnach unterscheidet man:

a) Das richtige und unrichtige Gewissen.

Der Ausspruch des Ersteren stimmt mit dem göttlichen Gesetze überein, der des Letzteren nicht.

b) Das weite, enge und das zarte Gewissen.

Das Erste mißachtet wirkliche Pflichten und führt zur Gewissenlosigkeit; das Zweite spiegelt Pflichten vor, die gar nicht bestehen und führt zur Scrupulosität; das Dritte hält mit Treue bis ins Kleinste an dem Gesetze und führt zur Gewissenhaftigkeit. Haben die beiden ersten Fehler die traurigsten Folgen, so ist die Gewissenhaftigkeit ein großes Gut. Wer sie stets beobachtet, ist gewissenhaft.

c) Das zuverlässige und zweifelhafte Gewissen.

Ersteres spricht sich mit Entschiedenheit aus, Letzteres schwankt hin und her. Der Grund liegt in der klaren und unklaren Erkenntniß.

Das zweifelhafte Gewissen entsteht hauptsächlich da, wo Pflichten zusammenzutreffen scheinen, welche sich gegenseitig ausschließen. (Collision der Pflichten.) Es gibt keinen größeren Fehler in der Erziehung, als wenn ein Zögling aus Mangel an Harmonie unter den Erziehern in solche Verlegenheiten gebracht wird, wie z. B., wenn der Lehrer auf gewissenhaften Besuch der Schule dringt, die Eltern aber ihn hindern oder gar verbieten. Durch solche Mißstände stumpft sich das Gewissen des Kindes allmählig immer mehr ab.

Das göttliche Gesetz muß dem Kinde zunächst in seiner Umgebung, in seinen Eltern, Lehrern und seinen sonstigen Erziehern entgegentreten und ihre Autorität, ihre Lehre und ihr Beispiel sind das, woran sich sein Gewissen bildet.

Das Bild der liebevollen Mutter und des ernsten Vaters sind darum auch sein erstes Gewissen. An diese Bilder lehnt sich das Kind mit aller Kraft seines glaubensbedürftigen und eine untrügliche Autorität suchenden Herzens. Wohl ihm, wenn sie von dem Lichte erleuchtet sind, welches die Kirche Christi gibt, und wenn es so den göttlichen Willen in seiner Wahrheit und Klarheit am Beispiele der Seinigen von zarter Kindheit an zur Richtschnur seines sittlichen Verhaltens machen kann!

Es bleibt allerdings die schöne Aufgabe des Erziehers, das kindliche Gewissen allmählig und unvermerkt von dieser Abhängigkeit zu befreien und ihm zu der Selbstständigkeit zu verhelfen, welche zuletzt um Gottes und der Kirche willen das Gesetz glaubt, annimmt und befolgt.

Diese hohe Aufgabe wird wesentlich dadurch erleichtert, daß das Gewissen des Kindes schon in den ersten Jahren der Ausbildung viel zärter, empfindlicher und wahrer ist, als das der meisten Erwachsenen. Während nämlich das Urtheil der Letzteren vielfach bestochen und getrübt wird durch die Beispiele der Welt, durch die Einflüsse falscher Wissenschaft und durch erfinderischen Selbstbetrug, bleibt das Urtheil des Kindes lange einfach und in seiner Einfachheit wahr.

F. Das religiöse Gefühl. §. 70.

Das religiöse Gefühl ist das höchste und heiligste aller Gefühle.

Es entspringt aus dem Glauben an ein höheres Wesen, das der Mensch schon vermöge seiner Vernunft ahnen und erkennen kann, und gibt sich kund in dem Gefühle der Ehrfurcht, der Liebe und des unbeschränkten Vertrauens gegen Gott, als den Urquell alles Schönen, Wahren und Guten.

Bei der Mangelhaftigkeit und Veränderlichkeit alles Irdischen findet der Mensch nur Trost und Beruhigung in dem Gedanken an ein ewig unveränderliches Wesen; es wird ihm wohl im Aufblicke zu demselben, und aus dem Glauben an Gott und eine göttliche Weltordnung keimen alle jene beseligenden Gefühle hervor, welche zu frommen Gesinnungen und Thaten entflammen und sich in den wohlwollenden Gefühlen der Mitfreude, des Mitleidens, der Barmherzigkeit u. s. w. gegen andere Menschen aussprechen.

Die Ausbildung des religiösen Gefühles geht aus Dem hervor, was wir in der speziellen Unterrichtskunde beim Religionsunterricht sagen werden. Dabei darf aber der Lehrer dasselbe auch in keinem anderen Lehrgegenstande verletzen, sondern er soll durch jeden dessen Stärkung und Veredlung zu befördern suchen.

C. Das Begehrungsvermögen. §. 71.

1) Begriff.

In der Seele des Menschen wohnt das Streben, sich in einen angemessenen Zustand zu versetzen oder ihn zu erhalten; dieses Streben nennt man Begehren und das entsprechende Vermögen Begehrungsvermögen.

Das Begehren geht aus Gefühlen hervor und wird durch die hinzutretende Erkenntniß entweder verstärkt oder geschwächt. Man unterscheidet nach den zu Grunde liegenden Gefühlen das niedere oder sinnliche und das höhere oder geistige Begehrungsvermö-

gen. Ein blos aus dem inneren Drange der menschlichen Natur hervorgehendes Begehren heißt man Trieb. Er ist eine andauernde Anlage, welche den Menschen zum Begehren und Streben oder zum Verabscheuen, dessen Willen zur Thätigkeit treibt. Er heißt Naturtrieb, weil er jedem Menschen ohne Ausnahme innewohnt, und geht zunächst auf Erhaltung und Förderung des Lebens.

Die Seele steht mit dem Leben unserer Organe in Gemeinschaft. Diese durch die Nerven des Körpers vermittelte Gemeinschaft heißt Gemeingefühl, und der Trieb ist eine durch dieses Gemeingefühl bestimmte Richtung der Kraft auf den Zweck der Selbsterhaltung und Lebensförderung. Er ist ein Wollen, dessen Grund nicht in der Seele als solcher, sondern in deren Gemeinschaft mit dem Leibe zu suchen ist. Bei den Thieren wirkt der Trieb unwiderstehlich und heißt Instinkt.

Die oft wiederkehrende Begierde heißt Neigung; ist sie heftiger, Hang, und ist sie im höchsten Grade vorhanden, Leidenschaft oder Sucht. Habsucht, Genußsucht und Ehrsucht sind die drei Hauptleidenschaften der menschlichen Seele, aus welchen alle übrigen entspringen.

Das aus Ueberlegung hervorgehende Begehren ist der freie Wille. Er besteht in dem Vermögen, frei zu wählen und das Gewählte frei zu verwirklichen. Die aus dem freien Willen hervorgehende Aeußerung wird eine Handlung genannt, und das durch die Handlung Hervorgebrachte heißt eine That.

Das Dauernde, Bleibende, Wiederkehrende in dem freien Willen des Menschen bezeichnet man mit dem Worte Charakter, der gleichsam das Gepräge der Seele ist. Der Mensch hat also Charakter, wenn er nach festen Grundsätzen handelt; er ist charakterlos, wenn in seinem sittlichen Handeln keine Gleichförmigkeit stattfindet, sondern sein Betragen oft mit dem früheren Verhalten im Widerspruche steht. Nach der Beschaffenheit der Grundsätze spricht man von einem guten, bösen, rechtschaffenen, großen Charakter.

§. 72. **2) Die Ausbildung.**

Der wichtigste Theil in der ganzen Erziehung ist die Veredlung des menschlichen Willens. Alle Aufklärung des Kopfes, alle Bildung des Gefühles haben keinen Werth, wenn die sittliche Bildung nicht damit verbunden ist. Wo diese fehlt, sind sogar ein gebildeter Verstand und verfeinerte Gefühle mehr schädlich, als nützlich. Die Art der Ausbildung und Veredlung des Begehrungsvermögens soll daher der Gegenstand des fortgesetzten Studiums und der gewissenhaftesten Sorge des Lehrers sein, dem es um das wahre Wohl seiner Schüler zu thun ist.

§. 73. **A. Die Triebe.**

Sie sind an und für sich nicht schädlich, sondern zur Erhaltung und Beförderung des leiblichen und geistigen Organismus nothwendig. Es

ist deßwegen die Aufgabe der Erziehung, sie nicht ersticken zu wollen, wohl aber sie zu leiten, vor Ausartung zu bewahren und sie zu veredeln. Zu dem Zwecke haben wir bei den Kindern den Trieb besonders in einer dreifachen Richtung, nämlich als Thätigkeits-, Geselligkeits- und Nachahmungstrieb ins Auge zu fassen.

a. Der Thätigkeitstrieb.

Wo Kräfte sind, da sollen und müssen sie sich äußern oder thätig sein. Von dieser Thätigkeit hängt das Wachsthum, sowie die Gesundheit des gesammten Organismus ab. Darum hat der Schöpfer in die Seele des Kindes den Thätigkeitstrieb gelegt. Er zeigt sich schon beim zarten Kinde in seiner vollen, ja vollsten Stärke, und ohne seine Befriedigung tritt alsbald Unlust und Mißbehagen ein.

Sich selbst überlassen, geht der Thätigkeitstrieb nach allen Richtungen auseinander. Unter der geschickten Hand des Erziehers muß er darum erhalten, auf bestimmte Zwecke allmählig hingerichtet und sowohl zur körperlichen, als auch zur geistigen Ausbildung benützt werden. Dies geschehe von Seiten des Lehrers durch einen der Altersstufe entsprechenden, Alle beschäftigenden, von den nothwendigen Pausen, von Spiel und Bewegung im Freien unterbrochenen Unterricht.

b. Der Geselligkeitstrieb.

Er besteht darin, daß sich das Kind angetrieben fühlt, seines Gleichen zu suchen und mit diesen Vergnügen und Thätigkeit zu theilen.

In seiner ganzen Stärke tritt er minder früh hervor, als der Thätigkeitstrieb, und zeigt sich meistens erst dann ganz entschieden, wenn das Kind die ersten Entwickelungsstufen hinter sich hat und der Sprache in jenem Grade mächtig geworden ist, daß es sein Inneres, seine Wünsche und sein Begehren dadurch mittheilen kann. Durch Umstände kann er sehr gefördert, aber auch sehr niedergedrückt werden. Wie schüchtern sind Kinder, welche in der Einsamkeit bei ihren Eltern leben; dagegen sind diejenigen nur in der Gesellschaft Anderer froh und zufrieden, welche in ihrem Elternhause stets mit fremden Personen in Verkehr zu treten Gelegenheit hatten.

Der Hauptort für die Ausbildung des Geselligkeitstriebes im Kinde ist die öffentliche Schule, weil hier Lernen, Arbeiten und Spielen stets gemeinsam sind. Deßwegen entsprechen auch die Erziehung und der Unterricht in einer öffentlichen Anstalt viel mehr der Natur des Kindes, als Privatunterricht und Privaterziehung.

c. Der Nachahmungstrieb.

Vermöge des Nachahmungstriebes fühlt sich das Kind gedrängt, zu thun, was Andere, namentlich aber Erwachsene vor seinen Augen ausüben.

Es ahmt ihre Sprache, ihren Gang, ihre Beschäftigung nach, wie wir dies so oft in seinen Spielen bemerken können. Und wie sich dieser Trieb auf Das erstreckt, was in die Sinne fällt, so übt er auch seine Gewalt auf die sittliche Richtung und Handlungsweise aus.

Wenn schon die Benützung und richtige Leitung des Thätigkeits- und Geselligkeitstriebes den ersten Schulunterricht erleichtern, so befördert der Nachahmungstrieb wesentlich die ersten Uebungen im Gebrauch der Sinne, im Sprechen, Lesen und Schreiben. Allerdings kann auch Einseitigkeit hier, wie überall, zu einem Mechanismus führen, der alle geistige Entwickelung zerstört.

§. 74. B. Der freie Wille.

Darin liegt vorzüglich die Würde des Menschen, der Grund seiner Vervollkommnung und das Verdienst seiner Handlungen, daß er allerdings mit der Gnade Gottes, aber doch vermöge seines freien Willens nach eigener Selbstbestimmung das Gute wollen und vollbringen, das Böse verabscheuen und meiden kann. Hier ist dem Lehrer das schwierigste, wichtigste und segensreichste Feld der Wirksamkeit geboten. Leider sucht man nur zu oft in der Schule und anderwärts die intellectuellen Kräfte des Kindes zu heben, dagegen entweder gar nicht oder viel zu wenig auf den Willen einzuwirken.

Die Ausbildung des Willens erfordert aber zweierlei: erstens die Richtung, zweitens die Stärkung desselben.

§. 75. a. Die Richtung des Willens.

Es ist eine Wahrheit, welche nicht blos in der täglichen Erfahrung, sondern auch in der göttlichen Offenbarung selbst ihre Bestätigung findet, daß der Mensch sogar bei vollständig ausgebildeter Vernunft und bei klarer Erkenntniß des Guten und Bösen oft mit seiner Vernunft und seinen besseren Gefühlen in Widerspruch tritt. Dieser Widerspruch ist seit dem Falle des ersten Menschen das Erbtheil Aller geworden. Zur Veredlung des Willens kann darum keineswegs die Ausbildung des Erkenntniß- und Gefühlsvermögens das einzige Mittel sein. Sie trägt allerdings wesentlich mit dazu bei; aber dem Zöglinge muß auch das Gesetz entgegentreten, welches ihm das Gute geradezu gebietet und das Böse geradezu verbietet, und er muß zur Haltung des Gesetzes angeregt und vor der Uebertretung bewahrt werden durch Belohnung und Bestrafung.

1. Das Gesetz. §. 76.

Soll das Gesetz Einfluß auf die Veredlung des Willens ausüben, so muß

1) das Kind Alles, was es zu thun und zu lassen hat, an dem lebendigen Beispiele seiner Erzieher selbst anschauen und sich so durch seine ganze Umgebung in das Gesetz, als etwas sich von selbst Verstehendes, hineinleben.

Wenn dasselbe von Anfang an nur das Gute sieht, hört und weiß; so will und thut es dieses auch schon vermöge seines Nachahmungstriebes, und es wird ihm so zur zweiten Natur, daß es sich später, zur Zeit seiner Selbstständigkeit, nur im Guten gleichsam heimisch, im Bösen aber fremd fühlt. Darum gibt es kein größeres Glück für das Kind, als wenn das Leben seiner Erzieher mit Dem übereinstimmt, was man von ihm verlangen muß, und kein größeres Unglück, als wenn dies nicht der Fall ist.

2) Das Beispiel allein reicht aber bei dem Zöglinge nicht aus; auch das erziehende Wort muß hinzutreten. Ihm muß geboten und verboten werden, stets aber mit größter Klugheit.

Viel kommt darauf an, daß der Erzieher nichts Unnöthiges oder auch nur Unwesentliches, und Alles zur rechten Zeit, also dann, wenn es nothwendig wird, befehle. Nichts ist schlimmer, als das beständige und unzeitige Meistern, wobei weniger die Pflicht, als die Laune des Erziehers entscheidet, und man Kleinigkeiten zu ernst nimmt, grobe Fehler aber übersieht

3) Der Beweggrund, das Gesetz zu erfüllen, soll für das Kind weder in der sklavischen Furcht, noch in der falschen Humanität, sondern in der Ehrfurcht bestehen. Darnach hat es seine Erzieher als Stellvertreter Gottes anzusehen und darum mit Glaube und Liebe seinen Willen dem ihrigen vollständig, pünktlich und gern zu unterwerfen.

Wo diese aber dem Kinde gegenüber sich als Herrscher geltend machen, deren Stärke es in seiner Schwachheit weichen muß, ist die Gefahr vorhanden, daß es für immer entweder ein Schwächling oder Feigling bleibt und nie selbstständig wird, oder Trotz und bösen Willen im Herzen verbirgt, womit es, wenn es sich einmal stark fühlt, nicht nur gegen seine hartherzigen Gebieter, sondern auch gegen alles Gute, welches ihm aufgezwungen werden sollte, hervortritt.

Gerade so nachtheilig wirkt auch jene falsche Humanität auf die Gesinnung des Kindes ein, wonach man seiner Unschuld zu viel vertraut und sein eigenes Ich und das Licht seiner Vernunft zur Autorität erhebt. Auf diesem Wege ist keine andere Erziehung möglich, als die zur Selbstsucht und zu einer trügerischen Tugend, welche fern von Demuth und Selbstverleugnung, keine sichere Gewähr in den Versuchungen der Welt bietet.

Darum pflege, erhalte und bewahre der Lehrer im Kinde jenen Autoritätsglauben und jene kindliche Pietät, welche ihm

angeboren sind, und wornach es aus Achtung und Anhänglichkeit Alles glaubt und gern thut, was ihm seine Vorgesetzten sagen, so lang es an diesen keine Unwahrheit und Fehler findet.

Sich dieses Ansehen, diese Achtung bei den Kindern zu erhalten, ist das erste Erforderniß für den Lehrer. Wer dagegen den angeborenen Autoritätsglauben und die angeborene Pietät des Kindes gegen seine Erzieher ausrottet, sei es durch eigene Fehltritte, sei es durch den Wahn, dasselbe so früh, als möglich, selbstständig zu machen, richtet einen unberechenbaren Schaden an und macht sich sein eigenes Amt schwer, wenn nicht gar unmöglich.

Allerdings wird der vernünftige Erzieher den Glauben und die Pietät, welche der Zögling gegen ihn hat, mit zunehmender Mündigkeit allmählig auf ein höheres Ziel hinlenken und mit den nothwendigen Gründen stützen, so daß zuletzt dessen Wille ein selbstständiger wird.

4) Endlich ist von Seite des Lehrers eine consequente Durchführung jedes einmal ausgesprochenen Gesetzes durchaus erforderlich.

Ist eine nothwendige Anordnung getroffen, dann halte man auch mit Ernst und Beharrlichkeit auf die pünktliche Befolgung. Jede Abweichung hiervon, jede Nachgiebigkeit ist eine dem Kinde nicht entgehende Schwäche, welche die Autorität des Erziehers verringert und dem Willen des Kindes eine schiefe Richtung gibt, während eine vernünftige Strenge nicht blos Achtung, sondern auch Liebe erwirbt. Keine Anhänglichkeit von Untergebenen an ihre Oberen, wo nicht die nothwendige Strenge herrscht. Ueber die Schulgesetze werden wir in der allgemeinen Unterrichtskunde bei der Disciplin sprechen.

2. Belohnungen und Bestrafungen.

§. 77. I. Allgemeine Verhaltungsregeln beim Belohnen und Bestrafen.

Aus dem Vorausgehenden muß es Jedem klar geworden sein, daß nur Derjenige den Willen des Zöglings gewinnt und bestimmt, der ihm mit jener aufopfernden Liebe entgegen kommt, welche nicht blos Güte, sondern auch Ernst ist. Gott selbst hat die Einrichtug getroffen, daß gute Handlungen in der Regel gute Folgen und schlechte Handlungen auch schlechte Folgen nach sich ziehen; auch hat er Lohn und Strafe verheißen und ertheilt. Verfährt der weiseste aller Väter so dem ganzen Menschengeschlechte gegenüber, so sind Lohn und Strafe für die Kinder um so unentbehrlicher, als die Macht der Sinnlichkeit bei ihnen noch sehr vorherrscht.

Die Belohnungen sollen zum Guten ermuntern, die Strafen vom Bösen abschrecken. Diesen Zweck hat der Erzieher stets im Auge zu behalten und sich dabei im Allgemeinen noch folgende Punkte zu merken:

a. Der Erzieher nehme Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten der Kinder, auf ihre körperliche Beschaffenheit, ihr Alter,

Geschlecht, ihre Gemüthsstimmung und bisherige Behandlung.

b. Die Belohnungen und Bestrafungen sollen, wo möglich, natürlich sein, sich also aus den Handlungen der Kinder, wie von selbst ergeben.

Der Lügner finde kein Vertrauen, so lange er sich nicht bessert; dem Wahrhaften schenke man es. — Wer verträglich, nachgiebig, gefällig ist, dem erlaube man den Umgang mit frohen Gespielen; wer zänkisch ist, bleibe allein. — Wer im Kleinen pünktlich und folgsam ist, werde über Mehreres gesetzt; dem Unachtsamen vertraue man Nichts an, u. s. w.

c. Keine Strafe, keine Belohnung werde unverdient ertheilt; man sei vielmehr unparteiisch und gerecht gegen alle Kinder.

Gibt es irgend Etwas, was geeignet ist, Kindern schon frühzeitig feindselige Gesinnungen, heimliche Erbitterung, Neid, Mißgunst, Rache einzuflößen, die Begünstigten dagegen zu verwöhnen, so ist es gerade die unbegründete Bevorzugung Einzelner. Die Vorgezogenen sind und bleiben auch gewöhnlich die Verzogenen und erlauben sich bald gegen ihre Erzieher eine Anmaßung und Herrschaft, welche endlich in schnöden Undank auszuarten pflegt.

Die Ausübung obiger Regel hat aber deßhalb besondere Schwierigkeiten, weil sich wirklich einige Kinder durch eine gewisse Liebenswürdigkeit, Gewandtheit und Lebendigkeit auszeichnen, wodurch das Herz des Erziehers gar leicht bestochen werden kann. Man fühlt sich zu denjenigen mehr hingezogen, welche wegen ihres munteren Sinnes, ihrer naiven Fragen und Antworten oder ihres ansprechenden äußeren Verhaltens mehr gefallen, während das stille, beschränktere Wesen anderer nicht sehr anzieht. In solchen Fällen ist aber die vernünftigste Maßregel gewiß diese, die weniger liebenswürdigen Kinder durch eine sorgfältige Erziehung ebenfalls liebenswürdig zu machen. Sehr oft liegen in ganz zurückstoßenden Naturen die vortrefflichsten Keime, die aber erst durch eine sorgsame Pflege offenbar werden.

d. Belohnungen und Bestrafungen sind Arzneimittel und sollen nicht zu häufig oder unnöthig angewendet werden. Besonders berücksichtige man stets den Eindruck, den dieselben sowohl auf das betreffende Kind, als auf dessen Mitschüler machen können und werden.

II. Vom Belohnen insbesondere. §. 78.

a) Was ist zu belohnen?

Nur solche gute Handlungen, wobei die Kinder gute Gesinnungen haben, die von ihrem freien Willen abhängen und wozu sie noch einer Aufmunterung bedürfen, sind zu belohnen.

Wegen der großen Verschiedenheit der Seelenkräfte und der Gemüthsart der Kinder ist ihnen die eine Handlung leicht, die andere schwer. Je schwerer ihnen dieselbe fällt, desto mehr bedürfen sie der Belohnung zur Aufmunterung.

Dagegen soll man Kinder nicht belohnen wegen ihres guten Verstandes, wegen ihres treuen und schnellen Gedächtnisses oder gar wegen äußerer Vorzüge;

noch weniger wegen guter Handlungen, die aus schlechten Beweggründen hervorgegangen sind, wegen gleichgültiger Handlungen oder wegen Fehler.

b) **Womit ist zu belohnen?**

Für die Volksschule eignen sich folgende Belohnungsmittel:

1) Die Bezeigung der Zufriedenheit und des Wohlgefallens.

Man kann dem Lehrer Glück wünschen, welcher es bei seinen Schülern dahin gebracht hat, daß sie seine Zufriedenheit und sein Wohlgefallen als eine große Belohnung, seine Unzufriedenheit und sein Mißfallen als eine große Strafe ansehen. Um es aber so weit zu bringen, ist es nothwendig, daß man sich bei den Schülern das rechte Ansehen verschafft.

2) Die Gewährung unschuldiger Vergnügungen.

Dahin gehört das Spiel, ein Spaziergang ins Freie, das Erzählen anziehender und belehrender Geschichten oder Mährchen.

3) Die Ertheilung von Geschenken.

Dabei soll man darauf sehen, daß sie den Kindern auch nützlich sein können und Beziehung auf das Lernen haben. Weder zu theuere, noch geschmacklose, noch solche Dinge, welche die Kinder nicht interessiren, sind geeignet. Ein passendes, kleines Bild oder ein gutes Buch entsprechen am Besten dem Zwecke.

Auch ist zu beachten, daß die Kinder das Gute nur um des Guten willen und nicht wegen des Geschenkes thun. Man hüte sich daher, gewöhnlich solche Belohnungen in Form von Versprechungen in Aussicht zu stellen oder sie mit zu großer Feierlichkeit zu ertheilen.

4) Das Hinaufsetzen an einen höheren Platz oder in eine höhere Abtheilung.

Dasselbe darf nicht in Folge einer einmaligen guten Antwort oder Arbeit, sondern in Folge eines andauernden Fleißes und größerer Fortschritte in allen Lehrgegenständen geschehen. Uebrigens finde der Wechsel der Plätze auch nicht zu selten statt, weil das zu lange Nebeneinandersitzen derselben Kinder viele Nachtheile bringt.

Bemerken wollen wir noch, daß die Belohnungen eher angewendet werden sollen, als die Strafen; denn was man durch Güte erlangen kann, das soll man durch Strenge nicht erzwingen wollen.

§. 79. III. Vom Strafen insbesondere.

a. Was ist zu bestrafen?

Alle Strafen sollen Besserungsmittel sein; deßwegen dürfen sie nur verhängt werden wegen solcher Fehler, welche von dem freien Willen der Kinder abhängen und von denen sie wissen, daß sie Fehler sind.

Nie darf man Kinder strafen wegen Gebrechen, die sie von Natur aus oder durch ein Unglück sich zugezogen haben, z. B. wegen angeborener Dummheit, wegen eines schlechten Organs zum Sprechen, wegen Mangels an Gedächtniß, u. s. w.; dann auch nicht wegen Fehler, welche sie unwissend, vielleicht sogar aus guter Absicht begingen, oder wegen Handlungen, die gleichgiltig sind, oder deren

natürliche Folgen sie von selbst fühlen und die sie deßhalb schon bereuen uud verabscheuen.

b. Womit ist zu strafen?

Für die Schule eignen sich folgende Strafmittel:

1) Der Tadel.

Soll er wirksam sein, so kommt es dabei auf das rechte Verhalten des Lehrers an:

a) Der Lehrer muß durch seine gesammte Persönlichkeit sich die Liebe und Achtung der Schüler erworben haben, ohne welche er höchstens äußerlich regeln und zwingen, nicht aber eine innere Besserung und Erhebung bewirken kann.

b) Es ist ihm dringend anzurathen, daß er bei allen, namentlich bei dem die Aufmerksamkeit und das Arbeiten der Kinder betreffenden Tadel mit sich zu Rathe gehe und sich prüfe, ob er es nicht etwa selbst ist, der denselben verdient, weil er durch eigenes Versehen und durch pädagogische Mißgriffe die Schüler zu jenen Fehltritten hingeführt, welche er zu rügen im Begriffe steht.

c. Jeder Tadel werde kurz ausgesprochen und gestalte sich nur nicht zu einer Strafpredigt.

Je schwächer die Lehrer sind, desto mehr scheinen sie, gleich den schwachen Müttern, zu solchen Strafpredigten geneigt. Am wenigsten jammere man beim Tadel über die Verdorbenheit der Kinder oder erinnere sie an den Aerger, den sie ihrem guten Lehrer verursachen. Appellationen an das Mitleid der Kinder verfehlen ganz ihren Zweck; der Schwache respektirt nur den Starken.

d) Aller erbitternde, das Gelächter der Mitschüler erregende Spott ist beim Tadel um so mehr zu vermeiden, als letzterer nur ein Ausfluß der Liebe des Lehrers sein soll.

e) Durch den Tadel darf nie das Selbstgefühl unterdrückt, im Gegentheil soll neben demselben auch des Gelungenen mit Anerkennung gedacht werden.

Es gibt einen Unterricht und eine Erziehung, wo der Geist wahrer christlicher Liebe fehlt, und wo des Erziehers Handlungsweise nur eine ununterbrochene Reihe von Unterdrückungen des Selbstgefühles der Jugend ist. Dies ist vielfach dann der Fall, wenn der Lehrer bei vorkommenden Anlässen gewöhnt ist, mit sämmtlichen Kindern über Bausch und Bogen zu zanken und sie alle ohne Ausnahme zu tadeln. Schuldige werden da mit den Unschuldigen betroffen, und die ersteren in diesem Bewußtsein desto gleichgiltiger gegen den verdienten Tadel, während die letzteren sich durch den unverdienten mißgestimmt fühlen und Zweifel über die Gerechtigkeit und den Scharfblick ihres Lehrers empfinden. Auch damit kann der Lehrer das Ehrgefühl der Kinder untergraben, wenn er die Rolle eines

Unglückspropheten übernimmt und ihnen voraussagt, daß sie unnütze Glieder der menschlichen Gesellschaft werden müßten, daß es ihnen gewiß einstens schlecht gehe, daß sie als Bettler und Tagediebe u. s. w. enden würden.

Wo dagegen der Lehrer es versteht, zur rechten Zeit und im rechten Maße das Selbstgefühl des Zöglings zu wecken und zu steigern, da wird er nicht nur die freudigste Lernlust hervorrufen, sondern auch die Kraft stärken und das Schwierigste leicht, und das unmöglich Scheinende möglich machen.

2) Das Verbieten der Theilnahme an den gewöhnlichen kindlichen Vergnügungen z. B. am Spiele oder an einem Spaziergange, u. s. w.

Dieses Mittel darf nur in seltenen Fällen und bei solchen Kindern angewendet werden, für welche dies wirklich eine Entsagung ist.

3) Das Nachsitzen, wodurch dem Kinde auf eine gewisse Zeit die Freiheit genommen wird.

Zur Abbüßung dieser Strafe darf in der Volksschule zunächst niemals ein anderes Local als das Schulzimmer benützt werden. Sodann gelte es als Regel, daß die nachsitzenden Kinder nie ohne Aufsicht und zweckmäßige Beschäftigung bleiben dürfen.

Auch ist den Eltern der Kinder von der Strafe Nachricht zu geben, damit diese wissen, warum dieselben zu spät nach Hause kommen, und erfahren, daß ihr Betragen tadelnswerth war. Bedenklich erscheint es, das Nachsitzen übermäßig zu verlängern, besonders es über das Mittagessen auszudehnen. Ein solches Fasten ist der Gesundheit mancher Kinder nachtheilig; jedenfalls ist die Aufmerksamkeit für den Nachmittagsunterricht dahin.

Die Strafe des Nachsitzens findet am natürlichsten dann ihre Anwendung, wenn Schüler ihre Arbeiten entweder gar nicht oder höchst nachlässig angefertigt haben.

4) Die Absonderung von den übrigen Kindern.

Diese Strafe ist zweckmäßig für Diejenigen, welche durch Muthwillen und Schwatzhaftigkeit ihre Nachbarn wiederholt stören.

5) Das Heruntersetzen.

Es darf nur seine Anwendung finden nach unzweifelhaft längerer Unaufmerksamkeit und Trägheit, keineswegs aber nach einer einmal nicht beantworteten Frage oder nach einer einmal nicht gelösten Aufgabe oder gar je nach Zufälligkeiten und Willkür.

6) Körperliche Strafen.

Sie sollen nur dann erst vorkommen, wenn alle sonstigen Versuche unzureichend gewesen sind. Es gibt Schulen, in welchen sie ganz entbehrt werden können, während in anderen die Nothwendigkeit sie erfordert. Jedenfalls soll der Lehrer bei Anwendung derselben doppelt vorsichtig sein, sowohl in Hinsicht auf das Maß, als auch in Betreff der Art und Weise.

Jede körperliche Züchtigung, welche das Maß überschreitet, zur Härte wird oder gar die Gesundheit des Kindes gefährden kann, ist des Lehrers und der Schule vollkommen unwürdig. Darum sind Strafen, welche das Gepräge der Rohheit, Gemeinheit und Grausamkeit haben, wie z. B. Haarzausen,

Schlagen mit der Faust, Ohrenreißen u. dgl. durchaus zu vermeiden. Am passendsten ist für körperliche Züchtigungen die Ruthe. Wird damit eine Strafe vollzogen, so muß es in einer durchaus anständigen Weise geschehen, so daß dadurch das Schamgefühl des Kindes niemals verletzt wird. Daher empfiehlt es sich, die Schläge auf die flache Hand zu geben. Alle umständlichen, weitläufigen, die Angst des Kindes steigernden Vorkehrungen sind zu vermeiden, weil sie unnatürlich sind und der Strafe das Gepräge der wahrhaft väterlichen Züchtigung rauben. Dieselbe ist vielmehr gewöhnlich unmittelbar nach der ungesetzlichen Handlung und in einer Weise zu vollziehen, daß der Gezüchtigte und dessen Mitschüler immer bemerken können, wie den Lehrer die Anwendung dieses äußersten Mittels schmerzt.

Sollte der Fall eintreten, daß außerordentliche Fehler, wie nachhaltiger Trotz, Unredlichkeit, Bosheit und dergleichen eine sogenannte exemplarische, also außergewöhnlich strenge Züchtigung erforderten; so scheint es zweckmäßig, diese nur nach Rücksprache mit dem Seelsorger, als Localinspector, vorzunehmen.

Zu den körperlichen Züchtigungen rechnet man auch das Herausknieenlassen, welches früher in manchen Schulen so sehr an der Tagesordnung war, daß man oft ganze Reihen Knieender antreffen konnte. Wir können diese Strafweise nicht billigen, weil sie den Verurtheilten von der Theilnahme am Schulunterrichte wegen der unbequemen und oft schmerzhaften Stellung, sowie auch die Aufmerksamkeit der Mitschüler vom Lehrer abzieht.

c. Regeln bei Ertheilung von Strafen.

1) Vor Ertheilung einer Strafe überlege man, welche für die Besserung des betreffenden Kindes die zweckmäßigste sei.

Es kommt dabei auf die Individualität, die körperliche und sonstige Beschaffenheit des zu Strafenden vorzüglich an. Umfassende Regeln lassen sich bei der Mannigfaltigkeit der Charaktere und Fälle nicht geben, und Vieles muß der richtigen Urtheilskraft, dem Gefühle und pädagogischen Takte des Lehrers überlassen bleiben.

2) Jede Strafe muß so ertheilt werden, daß das Kind fühlt und erkennt, der Lehrer strafe im Auftrage und Sinne eines höheren Richters, zwar ernst und streng, aber mit Trauer über die Nothwendigkeit.

Damit ist zugleich darauf hingedeutet, daß die Forderung, der Erzieher solle beim Vollzuge der Strafe kalt und ruhig bleiben, größtentheils falsch ist. Eine edle Entrüstung, der Ausdruck gerechten Unwillens, Schmerz über die strafwürdige That sind mit der Strafe nothwendig verbunden, sobald ein christliches Lehrerherz straft, und sichern dieser den erforderlichen moralischen Eindruck. Dagegen hat sich der Lehrer sorgfältig vor Leidenschaftlichkeit und jener Art der Strafe zu hüten, welche ihr das Gepräge der Selbstrache gibt. Jeder brave Lehrer muß so strafen, daß er nicht zu erschrecken braucht, wenn während des Strafaktes ein Vorgesetzter zu ihm heranträte, oder wenn ihm Jemand während desselben einen Spiegel vorhielte [1]).

---

1) Ueber Belohnung und Bestrafung siehe die Volksschulkunde von Kellner.

§. 80. b. Die Stärkung des Willens.

Es ist nicht genug, daß der Wille des Menschen sich für das Gute bestimme, er muß auch immer mehr erstarken, immer fester werden, damit er im Guten verharre. Diese allmählige Erstarkung wird bewirkt durch stetige Uebung und Gewöhnung, sowie durch die Heilung sittlicher Gebrechen.

1. Die Uebung und Gewöhnung im Allgemeinen.

Uebung und Gewöhnung kommen darin überein, daß sie eine öftere Thätigkeit zu gewissen Zwecken fordern. Beide erstreben die Fertigkeit in bestimmten Verrichtungen, die Uebung mehr in natürlichen und sinnlichen, die Gewöhnung mehr in sittlichen Handlungen. Erstere ist daher vorzugsweise Sache des Unterrichtes, letztere Sache der Disciplin.

a. Die Uebung im bereits erworbenen Können ist in so fern von bedeutendem Einflusse auf den Willen, als sie die Fertigkeit erzeugt, wodurch die Thätigkeit eine freie und freudige wird und Befriedigung gewährt.

Es ist ein Unglück, daß manche Lehrer aus übergroßer Hast schon zu neuen Thätigkeiten im Rechnen, Schreiben u. s. w. schreiten, ehe die vorangegangenen durch fleißige Uebung zur Fertigkeit gesteigert worden sind, woher es dann kommt, daß die Kinder in Allem stümpern, mit ihren mangelhaften Leistungen sich und den Lehrer quälen und nie zu einer gewissen Selbstständigkeit gelangen.

Das Hauptmittel in der Schule, die Kinder fleißig und fertig zu üben, sind die Schul- und Hausaufgaben, deren Besprechung in die allgemeine Unterrichtskunde gehört.

b. Wie nothwendig die Gewöhnung für die Ausbildung des Willens ist, leuchtet ein, wenn man erwägt, daß Kindern oft die Gründe, warum diese oder jene Handlung Pflicht ist, noch nicht klar gemacht werden können, daß aber diese Pflicht um so eher erkannt und liebgewonnen wird, je mehr das Kind gerade durch die Gewöhnung an sich selbst das Wohlthätige, Befriedigende und Beglückende pflichtmäßiger Thätigkeit und Selbstüberwindung erfährt.

Allzugroße Strenge wird jedoch einschüchtern, die freudige Thätigkeit hindern und somit einer freien, vernünftigen Gewöhnung hinderlich sein. Dasselbe gilt freilich auch von dem Gegensatze, von der übertriebenen Milde und Nachsicht, welche zwar nicht einschüchtert, dafür aber die Schlaffheit, Nachlässigkeit und Willensschwäche überhaupt begünstigt, ohne das Kind zum rechten Bewußtsein seiner Kräfte kommen zu lassen.

2. Die Gewöhnung an bestimmte Tugenden. §. 81.

Vorbemerkung.

Es kann hier nicht von allen möglichen Tugenden, welche das Herz des Christen zieren sollen, die Rede sein, sondern nur von denjenigen, welche zu den Standespflichten des christlichen Kindes und Schülers gehören. Ohnedies wird die frühzeitige Gewöhnung der Schulkinder an ein religiöses Leben, welches die nothwendigen christlichen Tugenden in sich begreift, bei dem Religionsunterrichte in der speziellen Unterrichtskunde behandelt.

Was die Gewöhnung der Kinder an jene Tugenden betrifft, welche von ihnen, ihrem besonderen Stande nach, zunächst zu verlangen sind, so muß die Grundlage zu denselben die christliche Selbstverleugnung bilden.

Das sittliche Verderben besteht nämlich darin, daß der Mensch sich so gern von Gott wegwendet und im Irdischen verliert. Es steht in ihm die Selbstsucht mit ihren zwei Aesten, der Sinnlichkeit und dem Stolze, oben an. Je nachdem der Mensch an dem einen oder dem anderen Aste sich festhält, erscheint er entweder als Sklave der sinnlichen Lüste oder als ein von Gott getrennter Geist in thörichter Selbsterhebung. Es ist darum des Christen Aufgabe, daß er gegen die Selbstsucht, gegen die böse Lust kämpfe und Gott ähnlich zu werden trachte, d. i. daß er die Sinnlichkeit dem Geiste, diesen aber Gott unterordne. Das ist die christliche Selbstverleugnung, welche der edelste und höchste Akt des menschlichen Willens ist. Sie hat zwei Bestandtheile, wovon der eine die Unterwerfung der Sinnlichkeit unter den Geist, der andere die Hingabe des Geistes an Gott in sich begreift. Mit dieser christlichen Selbstverleugnung muß früh begonnen werden, damit sie zur Angewöhnung und zum fortdauernden und ununterbrochenen Geschäfte des ganzen Lebens werden kann.

a. Gewöhnung an Gehorsam. §. 82.

Nur dadurch, daß das Kind sich willig und gern der Leitung seiner Erzieher hingibt, kann es erzogen werden. Zudem ist der Gehorsam eines jeden Menschen Pflicht; er muß geübt werden in der Kirche, im Staate und in einem jeden geselligen Verkehr.

Soll aber derselbe in dem Kinde zur Tugend werden, so muß es jede Anordnung seiner Vorgesetzten vollständig, pünktlich und rasch vollziehen und allmählig mit seinem Herzen und Verstande dem Befohlenen zustimmen lernen.

Praktische Regeln für die Gewöhnung an die Tugend des Gehorsams sind folgende:

1) Der Zögling muß glauben, daß der Gehorsam ein Gebot Gottes ist.

2) Sein Gehorsam muß sich auf Achtung und Liebe und auf die

feste Ueberzeugung gründen, daß Alles, was ihm befohlen wird, zu seinem Besten gereiche.

3) Der Erzieher soll nicht mehr befehlen, als das wahre Wohl des Zöglings erheischt, desto fester aber auf das Beobachten des einmal Befohlenen halten.

4) Auch darf er sich nicht durch Laune, Parteilichkeit oder Zorn zum Befehlen hinreißen lassen.

§. 83. b. Gewöhnung an Ordnung, Pünktlichkeit und Fleiß.

1) An Ordnung und Pünktlichkeit gewöhnt sich das Schulkind durch eine gute Schulordnung, wo Alles zu seiner Zeit, an seinem Orte und mit möglichster Vollkommenheit geschehen muß.

2) Der Fleiß ist die beharrliche Anwendung der Kräfte, um Etwas immer vollkommener zu machen.

Es kommt dabei darauf an,

a. daß er hervorgehe aus dem Gefühle der Pflicht;

b. daß er begleitet sei von der Aufmerksamkeit und dem Frohsinne;

c. daß er sich bis zur Ausdauer und Regelmäßigkeit steigere.

Wichtig ist es, die Kinder nicht alles Mögliche anfangen, sondern sie das Angefangene auch gut durchführen und vollenden zu lassen. Ebenso wichtig ist die Regelmäßigkeit. Diese bezieht sich auf die Zeit, die Gegenstände und die Geisteskräfte.

Für die Gewöhnung der Kinder an Fleiß merke man sich folgende Regeln:

a. Er werde dem Kinde von seinem Eintritte in die Schule bis zu seinem Austritte aus derselben zur unabweislichen Pflicht gemacht und zwar um so mehr, je älter es wird, und je ernster der Gegenstand ist.

b. Die Uebung im Fleiße ist auch hier eine Hauptsache. Der Lehrer lasse nicht ab, bis der Zögling eine Sache, ein Pensum so gut gemacht hat, als es ihm möglich ist. Die Kinder gewöhnen sich allmählig von selbst an eine fleißige Arbeit, wenn sie merken, daß eine oberflächliche nie geduldet wird.

c. Man errege in den Kindern einen edlen Wetteifer, indem man sie stets ihre Arbeiten und Leistungen unter sich vergleichen und beurtheilen läßt.

d. Man bediene sich zweckmäßiger Belohnungen für die Fleißigen, einer angemessenen Bestrafung für die Nachlässigen.

c. Die Gewöhnung an Reinlichkeit und Schamhaftigkeit, Genügsamkeit und Sparsamkeit. §. 84.

1) Bei der Ausbildung des ästhetischen Sinnes haben wir bereits von der Gewöhnung an Reinlichkeit gesprochen.

2) Eine wahrhaft heilige Pflicht ist es ferner, daß der Erzieher die Schamhaftigkeit, diesen Engel der Unschuld, im Zöglinge mit gewissenhafter Sorgfalt erhalte.

Da muß er denn Alles, was darauf Bezug hat, wachsam ins Auge fassen, insbesondere muß er die Gottesfurcht fördern, das Gewissen wach erhalten, das Wohlgefallen am Sittlichen und Edlen, das Mißfallen am Unedlen, Häßlichen und Schamlosen erwecken und beleben. Verletzungen der Schamhaftigkeit, unsittliche Reden, Lieder und Handlungen, Entblößungen, nachlässigen Anzug untersage man mit Ernst und bestrafe diese Fehler unter Umständen sogar streng.

3) Liebe zur Genügsamkeit und Sparsamkeit erwecke man in den Kindern durch sein eigenes Beispiel; ferner dadurch, daß man sie gewöhnt, mit Wenigem zufrieden zu sein, sich manchmal etwas Erlaubtes zu versagen, sich Das zurückzulegen, was man leicht entbehren kann, und von dem Ersparten einen guten Gebrauch zu machen.

d. Gewöhnung an Offenheit, Aufrichtigkeit, Wahrheitsliebe und Rechtlichkeit. §. 85.

1) Wenn Kinder Etwas auf dem Herzen haben, dessen sie sich schämen, werden sie zurückhaltend. Sie verschließen ihr Inneres mehr solchen Menschen, die sie zu fürchten haben, die sie roh und rücksichtslos behandeln und von denen sie wissen, daß sie nur bei Verschlossenheit durchkommen. Darum soll man

a. dem Zöglinge mit einem offenen, liebevollen Benehmen, aus dem der Geist der christlichen Nächstenliebe spricht, entgegenkommen und ihn die Erfahrung machen lassen, daß man nicht etwa strenger Richter, sondern liebevoller Vater und Freund sein wolle, dem es nie um die Strafe, sondern um wahre Besserung zu thun sei.

b. Man soll den Zögling frei und offen handeln lassen und darüber wachen, daß die erste Lüge nicht gelingt.

c. Das Geständniß über einen begangenen Fehler soll der Erzieher nicht eher abfordern, bis er sich überzeugt hat, daß derselbe von dem Zöglinge begangen worden ist.

d. Ebenso wichtig, als die Pflege des Wahrheitssinnes ist auch die Pflege des Rechtssinnes.

So sehr derselbe an jedem Menschen, besonders aber an den Kindern gefällt, so zeigt er sich bei vielen doch nicht in allen Verhältnissen. Das Kind verfehlt sich gern dagegen durch Verhehlung des Gefundenen, durch heimliches Entwenden des Eigenthums der Eltern, durch Stehlen von Obst, selbst durch Betrug und Beschädigung fremden Eigenthums.

Die Hauptmittel zur Wahrung des Rechtssinnes im Herzen des Kindes sind:

a. Man suche ihm eine heilige Scheu gegen fremdes Eigenthum einzupflanzen.

Handelt es sich nur um eine Feder, einen Apfel, um die kleinste Kleinigkeit, so werde immer und überall zu Gemüth geführt, daß jede Unredlichkeit eine Sünde ist und unter keiner Bedingung vorkommen soll.

b. Man bekämpfe im Zöglinge die Eitelkeit, Habsucht, Naschhaftigkeit, Lieblosigkeit, den Neid u. s. w.

c. Man fahre auf einen bloßen Verdacht hin nicht gleich auf den Zögling los, am wenigsten in Gegenwart Anderer, vielmehr handle man vorsichtig und schone der Ehre des Kindes.

d. Nur dann muß die Strafe öffentlich vorgenommen werden, wenn eine begangene Unredlichkeit auch den übrigen Schülern bekannt geworden ist.

e. Gegen wiederholte oder bedeutende Fehltritte sind unter Umständen körperliche Züchtigungen anzuwenden.

f. Es versteht sich von selbst, daß auch auf Zurückgabe oder auf Ersatz gedrungen werden muß.

§. 86. e. **Gewöhnung an Verträglichkeit, Bescheidenheit, Höflichkeit und Gefälligkeit.**

1) Das Kind soll die Fehler Anderer ertragen und soll nachgeben lernen, so lange das ohne wirklichen Schaden und ohne Verletzung einer höheren Pflicht geschehen kann. Es wird in dem Grade verträglich werden, in welchem es von wahrer Nächstenliebe beseelt ist, seine eigenen Fehler und Schwachheiten erkennt und die Nachsicht Anderer ansprechen muß.

Unverträgliche und mürrische Kinder bringe man mit freundlichen in Berührung; hilft das nicht, so sondere man sie ab.

2) Wie nothwendig der Jugend die Bescheidenheit ist, bedarf keines Nachweises. Sie ist eine Schwester der Demuth und kann ohne

diese nicht existiren. Man dringe daher bei den Kindern auf Achtung vor allen Menschen, auch den niedrigsten, und bewahre sie vor Vorwitz, Eitelkeit, Dreistigkeit und Ungenügsamkeit.

3) Was die Höflichkeit und Gefälligkeit anbelangt, so sorge man dafür, daß im Zöglinge der Sinn für das Wahre, Schickliche und Anständige geweckt und genährt werde.

Hierzu ergeben sich viele Gelegenheiten. Der Zögling sitzt und steht; er geht und kommt; er arbeitet und ruht; er redet, fragt und antwortet; er kommt zu verschiedenen, mitunter angesehenen Personen; er hat Aufträge auszurichten u. s. w. Diese und ähnliche Beziehungen veranlassen Sitten, mithin auch Sittenartigkeit, und zwar die rechte, wenn der Erzieher es versteht, den rechten Geist der Höflichkeit hineinzubringen.

Grobe Verstöße gegen Artigkeit und Gefälligkeit in Bezug auf Vorgesetzte, Eltern, Fremde müssen stets nachdrücklichst geahndet werden.

3. Die Heilung sittlicher Gebrechen. — Die Behandlung lügenhafter und unzüchtiger Kinder. §. 87.

Ohne Zweifel wäre es weit tröstlicher, die heranblühende Jugend rein und unentweiht zu bewahren, als sie von ihrem Falle aufrichten und vielleicht Wunden heilen zu müssen, welche bereits in Eiterung übergegangen sind. Leider finden sich schon beim Eintritte in die Schule und noch mehr während des vieljährigen Besuches derselben an nicht wenigen Kindern sittliche Gebrechen, welche bereits große Fehler sind oder es im späteren Alter noch werden können. Wir müssen daher nach den Mitteln fragen, durch welche die Heilung solcher Zöglinge bewirkt werden kann.

1) Nothwendig ist vor Allem die Entdeckung der Fehler und ihrer Quellen. Diese Entdeckung ist oft nicht leicht, weil Jeder seine sittlichen Schwächen zu verbergen sucht. Und je entehrender und unheilbringender dieselben sind, desto mehr wird sich der junge Sünder bemühen, sie in ein undurchdringliches Dunkel einzuhüllen. Der Erzieher bedarf deßwegen sehr großer Wachsamkeit, eines durch Erfahrung geschärften Blickes, und eines gewissen Vertrauens bei den Schülern, um das Uebel zu entdecken.

2) Nach der Entdeckung des Fehlers und seiner Quelle muß auf die Umwandlung der Gesinnung des Fehlenden hingearbeitet werden.

Denn was nützte die einmalige Verhütung eines Fehltrittes, wenn die Gesinnung nicht eine andere würde? Das hieße zwar das Unkraut ausreißen, aber die Wurzel stehen lassen. Diese Umwandlung ist freilich

zunächst das Werk der göttlichen Gnade, aber die menschliche Mitwirkung und Nachhülfe darf dem schwachen Kinde nicht fehlen. Und wer eignet sich mehr dazu, als sein vertrauter Erzieher?

3) Endlich ist noch erforderlich die Wiederversöhnung mit Gott durch das Sakrament der Buße, über welches Erziehungsmittel wir uns bei Besprechung des Religionsunterrichtes (Siehe II. Theil, §. 154—156) weiter verbreiten werden.

Wir halten es für unnöthig, die verschiedenen Jugendfehler einzeln anzuführen und für jeden die Art und Weise seiner Heilung anzugeben. Wer Das, was bisher über die Ausbildung der körperlichen und geistigen Anlagen gesagt wurde, gehörig erfaßt hat, wird dieser speziellen Anweisung leicht entbehren können. Nur zwei Fehler dürfen nicht mit Stillschweigen übergangen werden, nämlich die Lüge und die Unzucht.

a. Was das Lügen anbelangt, so hat es bei den Kindern, wie bei den Erwachsenen verschiedene Quellen. Eine Hauptquelle ist die falsche Scham, eine andere die Unbesonnenheit, eine andere die Furcht, eine andere das Wohlgefallen an allerlei schlauen Erfindungen und noch eine andere das böse Beispiel.

Es ist keine Neigung allgemeiner in den Menschen verbreitet, als die zur Lüge und zur Verstellung; denn viele hundert unebene Dinge scheinen dadurch geebnet zu werden.

Der Erzieher hat gegen die Lüge eifrigst zu arbeiten, weil sie das sittliche Gefühl des Menschen so sehr schwächt und deßhalb jeder Sünde den Eingang bereitet. Bei der Behandlung lügenhafter Kinder sind folgende Regeln zu bemerken:

1) Man suche die Lüge in ihrem ganzen Umfange zu erkennen.

2) Man erforsche die Quelle der Lüge und suche diese zu verstopfen.

3) Man behandle das Kind ganz offen und erlaube sich am wenigsten, durch Lügen Lügen zu entdecken.

4) Den hochmüthigen, prahlenden Lügner stelle man in seinen Schwächen dar.

5) Den, welcher aus falscher Scham und Furcht gelogen hat, behandle man das erstemal mit großer Zartheit.

6) Den unbesonnenen, geschwätzigen, zerstreuten Lügner beschäme man.

7) Den romanhaften Lügner nehme man ernst, damit er die strenge Wirklichkeit von den Geweben der Einbildung unterscheide.

8) Den, welchem das Lügen schon ganz zur Gewohnheit geworden ist, behandle man als einen Schwachen und setze ihm einen Vormund, auf dessen Bestätigung nur seine Aussagen gelten.

Die Schule muß um so ernster gegen die Lüge auftreten, da der häusliche Kreis hier in der Regel so wenig baut, so viel zerstört.

b. Bezüglich der Unzuchtsünden wollen wir uns auf das Nothwendigste beschränken. Wir reden nicht weiter davon, wie dieses beklagenswerthe Uebel Körper und Geist zerstören und den Menschen für Zeit und Ewigkeit unglücklich machen kann, sondern wollen nur auf die Verhütung, Entdeckung und Heilung desselben kurz aufmerksam machen.

1) Um jede Art von Unzucht sorgfältig zu verhüten, müssen die Gefahren und Anlässe dazu nach Kräften beseitigt werden. Dergleichen sind:

a. Von Seiten des Körpers: Verzärtelung und Verweichlichung, zu nahrhafte, starkgewürzte, das Blut in Wallung bringende Speisen und geistige Getränke, zu langes Schlafen in warmen Federbetten und mancherlei Unanständigkeiten und Frechheiten, welche wir nicht näher beschreiben wollen.

b. Von Seite des Geistes: Verunreinigung der jugendlichen Einbildungskraft durch äußere oder innere Veranlassung.

c. Von Seite der Umgebung und des Umganges: Schlechte Reden und Beispiele oder absichtliche Verführung u. s. w.

Weil dieses Laster besonders lichtscheu ist und sich in Finsterniß und Schlupfwinkel zurückzieht, wird es sehr schwer und meistens erst spät entdeckt.

Die Kennzeichen, welche man gewöhnlich zur Entdeckung desselben angibt, sind durchaus nicht zuverlässig; sie können auch oft bei unschuldigen Kindern vorkommen, während sie bei den schuldigen, welche einen starken, gesunden Körper haben, fehlen. Deßwegen sei der Erzieher in seinen Vermuthungen vorsichtig, hüte sich vor unbegründetem Mißtrauen und schreite nicht eher ein, als bis er sicher ist.

Gewöhnlich gibt man folgende Kennzeichen an:

a. Ein blasses, bleifarbiges Gesicht mit tiefliegenden Augen, frühes Altern, vorzeitige Erschöpfung des Körpers.

b. Plötzliche Abnahme der früheren Munterkeit, Menschenscheue, die sich besonders im verlegenen Blicke äußert, das Zurückziehen an einsame Orte und das zu lange Verweilen an diesen, u. s. w.

c. Auffallende Zerstreuung, Gedächtnißschwäche, fortdauernde Unaufgelegtheit zu ernsten Beschäftigungen, ein starres Hinbrüten u. s. w. [1]).

3) Am schwersten ist die Heilung dieses Uebels. Körperliche Strafen sind hier größtentheils nicht am Orte. Sie können höchstens versucht werden, wenn alle anderen Besserungsmittel fehlgeschlagen sind.

Meistens wird folgender Weg der beste sein:

a. Man bringe, ohne zu übertreiben, vorerst durch ernste und liebevolle Belehrungen den Zögling zur Einsicht seines beklagenswerthen Zustandes; denn bei Kindern ist doch in vielen Fällen die Unwissenheit der Grund dieser Ausartung.

b. Man bewege denselben aus religiösen Gründen, die man ihm vorführt, zur Sinnesänderung.

c. Man ermuthige alsdann den betroffenen Sünder, seinen ganzen unseligen Zustand seinem Beichtvater ohne Furcht zu entdecken und sein Gewissen, das vielleicht schon lange schuldbelastet war, zu reinigen.

d. Man entferne von nun an Alles vom Zöglinge, was bisher die nächste Veranlassung zu diesem Vergehen war.

Gar nicht genug warnen können wir besonders den jungen Lehrer, vielleicht dieses große Uebel selbst zu veranlassen, während er es aus guter Absicht verhüten will. Diese Unvorsichtigkeit kann man begehen, wenn man zum Voraus, ohne hinreichenden Grund, von allen Kindern etwas Schlechtes vermuthet, während

---

1) Wir rathen ernstlich dem Lehrer ab, die im Ueberflusse erschienenen, marktschreierischen Schriften gegen dieses Laster zu lesen, darnach zu verfahren oder einem jugendlichen Sünder sie gar zu lesen zu geben. Verständige Aerzte warnen vor dergleichen literarischen Erscheinungen, durch welche man Diejenigen, denen man vor Allem wieder Muth und Vertrauen auf die noch in ihnen wohnende sittliche Kraft einflößen sollte, nur in Angst und Schrecken versetzt und sie zur Verzweiflung bringt.

noch die Nächstenliebe gebietet, jedes so lang für sittlich rein zu halten, als man nicht vom Gegentheile überzeugt ist, und auch die Erfahrung bestätigt, daß es, Gott sei Dank, immer noch recht viele unschuldige Kinder und unschuldige junge Leute gibt. Deßwegen soll man nicht beständig auf Entdeckung solcher Gebrechen ausgehen wollen, da aber, wo sie sich gleichsam selbst entdecken, in der Untersuchung mit größter Klugheit und Vorsicht verfahren.

Einem jungen Lehrer möchten wir durchaus rathen, dem Geistlichen seine Bedenken oder Wahrnehmungen mitzutheilen und ihn zu bitten, die Untersuchung, welche nicht in Gegenwart der übrigen Kinder vorgenommen werden darf, selbst zu leiten.

Ist es schon eine recht beklagenswerthe Sache, wenn ein Lehrer ohne Absicht, nur aus Unklugheit den Kindern Aergerniß geben würde, wie erst, wenn dies, was Gott verhüten wolle, mit Absicht geschähe! Ein furchtbares Wehe ruft über einen solchen Verführer der Heiland selbst, und auch der Arm der weltlichen Gerechtigkeit belegt ihn mit den schwersten Strafen!

---

§. 88. **Anhang.**

Einfluß des Temperamentes, des Alters und des Geschlechtes auf den Entwickelungsgang der Kräfte des Kindes.

Wenn schon die Ungleichheit der Körper- und Geisteskräfte in den verschiedenen Individuen von Geburt aus Ursache einer ungleichen Entwickelung derselben ist, so übt noch weiter die Verschiedenheit des Temperamentes, des Alters und des Geschlechtes einen nicht unbedeutenden Einfluß in dieser Beziehung aus.

§. 89. **I. Das Temperament.**

Darunter versteht man die durch die Beschaffenheit des Blut- und Nervensystems bedingte eigenthümliche Naturanlage des menschlichen Gefühls- und Begehrungsvermögens.

Bezüglich des Temperamentes offenbart sich eine große Verschiedenheit. Bei dem Einen ist das Gefühl leicht und schnell, aber nicht für die Dauer erregbar; bei dem Anderen ist die Gefühlsregung langsam und weniger auffallend, aber dauernder und tiefer; bei dem Dritten und Vierten finden dieselben Verschiedenheiten in Hinsicht auf das Begehrungsvermögen und seine Erregbarkeit statt.

Man unterscheidet:

a) Das sanguinische Temperament.

Der Sanguiniker hat ein leicht bewegliches Gefühl, das aber nicht von Dauer ist, weil es jedem Eindrucke offen steht. Er ist gelehrig, aber vergeßlich, gutmüthig und dienstfertig, wo es nicht viel Anstrengungen kostet, frohsinnig

und gesellig, leicht zu überreden, Ermahnungen und Warnungen willig anhörend, aber nur spielend, zum Leichtsinne geneigt und leicht oberflächlich.

b) Das melancholische Temperament.

Der Melancholiker ist vom Sanguiniker gerade das Gegentheil. Er ist langsam, bedachtsam, aber beharrlich. Er sieht nur Schwierigkeiten, die ihm entgegenstehen und ist mehr zur Traurigkeit, als zum Frohsinn geneigt. Er ist gern einsam und in sich gekehrt, lernt und faßt schwer, behält aber desto leichter und ist fleißig und pünktlich.

c) Das cholerische Temperament.

Der Choleriker ist hitzig, seine Gemüthsbewegungen sind heftig und stürmisch und werden durch Widerstand noch heftiger, dagegen durch Nachgiebigkeit besänftigt und gleichsam versöhnt. Seine Thätigkeit ist rasch und greift das Schwerste an, aber ohne Dauer. Er neigt zur Ehr- und Herrschsucht. Freudige Gefühle sind bei ihm seltener, als unangenehme; Zorn und Kränkungen kommen bei ihm am häufigsten vor. Nebenbei ist er auch zu großartigen Tugenden fähig.

d) Das phlegmatische Temperament.

Es ist von dem cholerischen das Gegentheil. Heftige Affekte, Zorn, Freude, Schrecken u. s. w. kommen bei dem Phlegmatiker seltener vor. Er liebt die Ruhe und Gemächlichkeit und genießt gern, jedoch ohne große Anstrengung. Empfindlichkeit ist ihm fremd; deßhalb ist er verträglich. In diesem Temperamente liegt ebenso die Anlage zur Ordnungsliebe, zu geregelter, wenn gleich nicht angestrengter Thätigkeit und zur Zufriedenheit, als zur Gefühllosigkeit, Gleichgültigkeit und Trägheit.

Bei sehr wenigen Menschen findet man eines dieser Temperamente ausschließend; sie kommen vielmehr in verschiedenen Mischungen vor. Die Mischung ist dann am glücklichsten zu nennen, wenn sämmtliche Arten gleichmäßig vertheilt sind, und jene vorherrscht, welche für den angegebenen Beruf die geeignetste ist.

Nachdem wir den Unterschied der verschiedenen Temperamente gezeigt haben, müssen wir noch an die wohlthätigen und nachtheiligen Einwirkungen dieser natürlichen Eigenthümlichkeiten auf das Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen erinnern, welche man mit dem Namen Temperamentstugenden und Temperamentsfehler bezeichnet.

Es wird die Aufgabe des Erziehers sein, in der Natur des Zöglings diese Individualität zu erkennen und darnach sein Verfahren bei jeder Art der Einwirkung auf ihn einzurichten. Er wird Temperamentsfehler schonend behandeln, ohne sie darum zu übersehen, und Temperamentstugenden zur Ausbildung benützen, ohne ihnen an und für sich ein sittliches Verdienst zuzuschreiben.

II. Das Alter. §. 90.

Die drei Hauptstufen des menschlichen Alters sind:

1) Die des Wachsthums aller Kräfte, die Jugend;
2) die der Reife, das Mannesalter;
3) die der natürlichen Abnahme, das Greisenalter.

Die Jugend zerfällt wieder in die Periode der Kindheit und des Jünglingsalters.

In der Kindheit unterscheidet man mehrere Stufen:

1) Die Zeit, in welcher die Sinne vorzugsweise thätig sind. Das Kind hat deßwegen zu seiner Ausbildung in der Schule den Cursus der Anschauung durchzumachen.

2) Die Zeit, in welcher alle Seelenkräfte so weit entwickelt sind, daß das Kind die verschiedenen Lehrgegenstände durch Uebung zum Können steigert. Es tritt in den Cursus der Uebungen ein.

3) Die Zeit, in welcher das Kind das Gelernte schon auf das praktische Leben anwenden kann; es kommt in den Cursus der Anwendung.

§. 91. III. Das Geschlecht.

Als Kinder entwickeln sich die Mädchen etwas früher, als die Knaben, vorzüglich weil die ungezügelte Zerstreuung bei jenen nicht stattfindet, wie bei diesen, weil sie also ruhiger beobachten; dann auch, weil die Gefühle, also die frühesten Seelenthätigkeiten ihnen eigenthümlicher sind, als den Knaben.

Ueberhaupt herrscht bei dem weiblichen Geschlechte mehr das Gefühl, bei dem männlichen mehr das Denkvermögen vor, und wo das letztere bei dem Weibe thätig ist, richtet es sich gewöhnlich auf das Kleinere und Nahe.

Daraus erklärt sich bei dem weiblichen Geschlechte auch die Bestimmung des Willens nach blos subjektiven Triebfedern, der Eitelkeit und Gefallsucht, während dies Alles bei dem Manne ein Gegengewicht findet in der Geneigtheit zum Denken und zum Eingreifen in die Außenwelt.

Deßwegen wird der umsichtige Erzieher von Knaben und Mädchen nicht das Gleiche verlangen. Von der vorherrschend empfänglichen, der Unmittelbarkeit des Gefühles hingegebenen, mehr um das Kleine bekümmerten Natur des Mädchens verlange der Lehrer nicht die derbe Frische, das laute Heraustreten aus sich selbst, die streng verstandesmäßige Auffassung, welche den Knaben auszeichnen. Im Allgemeinen muß für die erziehliche Behandlung festgehalten werden, daß bei dem Knaben die Selbstthätigkeit gekräftigt werde, damit er der Außenwelt dereinst Widerstand leiste, während bei dem Mädchen die Sorge dahin gehen soll, seine Seele vor schlechten Eindrücken zu bewahren, da diese immer im weiblichen Geschlechte tiefer haften und schwer auszutilgen sind.

Es wäre deßwegen doppelt gefehlt, wenn sich der Lehrer den Mädchen gegenüber plumper und roher Schimpfworte bedienen und eine die Sitte verletzende Behandlung oder Züchtigung gestatten wollte.

Die Nothwendigkeit einer verschiedenen Behandlungsweise beider Geschlechter rechtfertigt den Grundsatz, Knaben und Mädchen überall, wo es möglich ist, in der Volksschule von einander zu trennen.

In diesem Falle macht sich besonders in neuerer Zeit die Ansicht immer mehr geltend, es sei zweckmäßiger, die Leitung der Mädchenschulen Lehrerinnen, insbesondere Ordensfrauen, anzuvertrauen, weil diese eher geeigenschaftet sind, den weiblichen Charakter der Mädchen rein zu erhalten, ihnen die entsprechende Behandlung angedeihen zu lassen und sie überhaupt zu ihrem künftigen Berufe als Hausfrauen spezieller vorzubilden.

Da, wo eine Trennung der Mädchen von den Knaben nicht stattfinden kann, ist es von höchster Wichtigkeit, jenen durch eine gediegene Industrielehrerin Das zu Theil werden zu lassen, was der Lehrer ihnen nicht zu geben vermag.

Des christlichen Kindes Werth und Würde [1]. §. 92.

Wer ist ärmer, als ein Kind!
An dem Scheideweg geboren,
Heut' geblendet, morgen blind,
Ohne Führer geht's verloren.
Wer ist ärmer, als ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Welch' Geheimniß ist ein Kind!
Gott ist auch ein Kind gewesen;
Weil wir Gottes Kinder sind,
Kam ein Kind, uns zu erlösen.
Welch' Geheimniß ist ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

O, wie dankbar ist ein Kind!
Pflege ich die zarte Pflanze,
Schütz' ich sie vor Sturm und Wind,
Wird's ein Schmuck im Himmelsglanze.
O, wie dankbar ist ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

---

1) Von Clemens Brentano.

Die im Himmel waren Kind,
Die auch, die der Fluch getroffen;
Ach, so such' ein Kind geschwind,
Lehr' es glauben, lieben, hoffen!
Die im Himmel waren Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Welch' ein Bote ist ein Kind!
Jedes Wort, das es erquicket,
Bis zum Himmelsgarten rinnt,
Wo das Wort ward ausgeschicket.
Welch' ein Bote ist das Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Zu mir sendet Gott das Kind,
Das nicht weiß, was thun, was lassen;
Wie ich gebend bin gesinnt,
Wird sein Herz die Gabe fassen.
Zu mir sendet Gott das Kind.
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Wie so leicht lehrt sich ein Kind!
All' zum Guten, all' zum Bösen,
Wie den Schlüssel es gewinnt,
Wird es alle Räthsel lösen.
Wie so leicht lehrt sich ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Sei nicht bange um das Kind,
Laß es Alles selbst verdienen,
Sei barmherzig, streng und lind,
Sei, wie Gott mit dir, mit ihnen!
Sei nicht bange um das Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Willst du segnen, lehr' ein Kind!
Aus den Körnlein werden Aehren,
Wie dein Körnlein war gesinnt,
Wird das Brod die Welt einst nähren.
Willst du segnen, lehr' ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Keine Blume kennt das Kind!
Giftige erscheinen bunter;
Wenn es Lust am Bunten find't.
Bricht's die Frucht und gehet unter.

Keine Blume kennt das Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Ach, wer führt dies schwache Kind?
Höll' und Himmel stehen offen;
Daß das Lamm dem Wolf entrinnt,
Hat es mich wohl angetroffen?
Ach, wer führt dies schwache Kind?
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Durch die Wüste zieht das Kind;
Nur der Faden meiner Hände
Führt es durch das Labyrinth,
Es wird wandeln, wie ich's sende!
Durch die Wüste zieht das Kind.
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Zu mir Sünder kam dies Kind,
Lehrte mich den Vater kennen;
Drum, wo ich ein Kindlein find',
Muß ich's meinen Bruder nennen.
Zu mir Sünder kam dies Kind.
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Wie so heilig ist ein Kind!
Nach dem Wort von Gottes Sohne
Aller Kinder Engel sind
Zeugen vor des Vaters Throne.
Wie so heilig ist ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Welche Würde hat ein Kind!
Sprach das Wort doch selbst die Worte:
„Die nicht, wie die Kinder, sind,
„Geh'n nicht ein zur Himmelspforte!"
Welche Würde hat ein Kind!
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Werden muß ich, wie ein Kind,
Wenn ich will zum Vater kommen.
Kinder, Kinder, kommt geschwind,
Ich wär' gerne mitgenommen!
Ich muß werden, wie ein Kind.
Wer dies einmal je empfunden,
Ist den Kindern durch das Jesuskind verbunden!

Wer dies sang, war auch ein Kind
Und ist jetzt ein armer Sünder,
Und er schreibt auf Sturm und Wind:
„Wachet über Gottes Kinder!“
Wer dies liest, war auch ein Kind.

„Herr, laß dies ihn heiß empfinden,
„Sich den Kindern durch das Jesuskind verbinden!“

Drittes Hauptstück.

Die Volksschule.

A. Der Zweck der Volksschule. §. 93.

Die richtige Ansicht über den Zweck der Volksschule ist in sofern von großer Wichtigkeit, als dadurch der Geist und die Wirksamkeit der Schule und des Lehrers bedingt sind.

Je nachdem man in der Beurtheilung der Grundwahrheiten des Christenthums, auf welche sich, wie wir dies im §. 21—22 ausgeführt haben, das ganze Erziehungssystem stützt, auseinander geht, wird man auch über den Zweck der Volksschule verschiedener Meinung sein.

Wenn man den Menschen nur für ein gewisses Wohlergehen während seines irdischen Lebens erziehen zu müssen glaubt, unbekümmert um seine Ewigkeit; so kann man folgerichtig die Schule nur als eine Anstalt betrachten, durch welche das Kind für seinen Beruf geschickt und fähig gemacht werden soll, um in der Welt so glücklich, als möglich, zu werden. Wirklich haben Manche eine solche einseitige, materielle Bildung als den Zweck der Volksschule angegeben und sich gerühmt, daß sie das rein Menschliche allein pflegten, was sie mit dem beliebten Namen Humanität bezeichneten. Bei Durchführung ihrer Absicht schlugen sie dann zwei verschiedene Wege ein.

Einige wollten die Schule so eingerichtet haben, daß sie dem Kinde möglichst vieles Wissen für das künftige Weltleben mitgebe. Diejenige galt ihnen für die beste, in welcher nichts, als gelehrt und gelernt wurde. Dabei vergaß man zu untersuchen, ob irgend ein Wissen dem Alter, dem Anschauungskreise und den Fähigkeiten des Kindes angemessen sei, und richtete sich nur darnach, ob dieser oder jener Gegenstand im öffentlichen Leben nützen könne.

Die Folge einer solchen Anforderung an die Schule war, daß man die Kinder mit Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsstoff überlud, die Vielwisserei förderte und es nie zu einem zusammenhängenden, festen, sicheren und verständigen Wissen brachte, welches allein für das spätere Leben behalten und angewendet werden kann.

Darum haben Andere zwar dasselbe Ziel festgehalten, aber gerade den entgegengesetzten Weg eingeschlagen. Ihnen kam es zunächst nicht auf das Wissen der Lehrgegenstände, sondern blos auf die Uebung im richtigen Denken an, wozu die Lehrgegenstände die Mittel bieten sollten. Sie meinten, ein Mensch,

dessen Verstand geschärft sei und der denken gelernt habe, werde überall sich zu helfen und zurecht zu finden wissen, könne leicht später sich selbst unterrichten und sich die Wege zu seinem Fortkommen bahnen. Man nannte dies formale Bildung. Um sie zu bewerkstelligen, schuf man in den sogenannten Denkübungen einen besonderen Unterrichtsgegenstand und wählte die Lehrfächer so aus und behandelte sie so, daß sie einzig zur Ausbildung des Denkvermögens dienen mußten.

Der wahre Zweck der christlichen Volksschule ist dieser: Sie soll in den Kindern die Grundlage legen zu Dem, was sie im künftigen häuslichen, bürgerlichen und kirchlichen Leben wissen, können und sein sollen.

Demnach ist die Schule die Vorbereitung auf das spätere Leben in der Familie, in der Kirche und im Staate, und bei dieser Vorbereitung kann es sich weder einzig um Kenntnisse, noch einzig um Fertigkeiten, noch auch einzig um Angewöhnungen handeln. Lehre, Uebung und Gewöhnung müssen vielmehr so in Einklang treten, daß das verständige Wissen der nothwendigen Grundlagen, die durch Uebung erzielte Fertigkeit und das Einleben in dieselben die Kinder für diese drei Lebensrichtungen vorbildet. Darnach erscheint es nothwendig, das Verhältniß der Schule zur Familie, zu Kirche und Staat näher kennen zu lernen.

§. 94. B. Das Verhältniß der Volksschule zur Familie, zu Kirche und Staat.

I. Das Verhältniß der Volksschule zur Familie.

Die Erziehung der Kinder in der Schule ist nur eine Ergänzung und Vervollständigung der häuslichen Erziehung. Darum steht das elterliche Haus in einer unzertrennlichen Verbindung mit der Schule und umgekehrt.

a. Das Elternhaus stellt sich aber in das rechte Verhältniß zur Schule, wenn es dieser so viel, als möglich, vorarbeitet und die Kinder zu einem fruchtbaren Schulbesuche befähigt.

Der Hauptzweck der häuslichen Erziehung ist nicht so sehr der Unterricht, als die Zucht und die Gewöhnung an ein gesittetes und wohlgeordnetes Leben. Vernachlässigen die Eltern diese Pflicht, so hat die Schule das Versäumte nachzuholen; sie wird aber in den wenigsten Fällen im Stande sein, Das zu leisten, was eine gute Familie in dieser Beziehung zu leisten vermag.

Die Familie hat ferner nicht blos die Kinder auf die Schule vorzubereiten, sondern auch stets mit ihr zu wirken und die Bemühungen derselben zu unterstützen.

Dies geschieht besonders dadurch, daß die Eltern den Schulbesuch ihrer Kinder überwachen, sich über ihr Betragen und ihre Fortschritte bei dem Lehrer erkundigen, seine Maßregeln gutheißen und für das Befolgen derselben zu Hause sorgen, sich von ihren Kindern über ihr Lernen und Verhalten Rechenschaft geben lassen, freudigen Antheil an ihrem Fleiße und ihrem Wohlverhalten nehmen, sie zur Anfertigung ihrer Arbeiten zu Hause anhalten, in ihnen immer mehr Liebe und Vertrauen zu ihrem Lehrer erwecken, u. s. w.

b) Die Schule darf sich nie vornehm über die Familie hinwegsetzen, deren Leistungen verachten und sich selbst die ganze Bildung des Kindes zuschreiben.

Wenn man früher, sobald von Erziehung und Unterricht die Rede war, gar nicht an das Elternhaus und die übrigen Erziehungsanstalten, sondern einzig an die Schule dachte und sich keineswegs damit begnügte, ihr blos einen Theil der bildenden Einwirkung auf das Kind zuzuweisen, sondern sie als die alleinige Bildungsstätte der Menschheit ansah; so ist diese aus Eitelkeit und Irreligiosität hervorgegangene Auffassung niemals zu rechtfertigen. Ein Blick auf die Erfahrung und auf den Widerspruch in den Ergebnissen einer solchen Erziehungsthätigkeit muß den Irrthum aufdecken und zur Erkenntniß führen, daß die Schule allein eine so wichtige und umfangreiche Aufgabe nicht besorgen kann, sondern durchaus des vorbereitenden und mitwirkenden Beistandes bedarf. Darum soll sich der Lehrer nie, weder in, noch außer der Schule, verächtliche Aeußerungen gegen Eltern und deren Verhalten erlauben oder gar denselben feindlich entgegentreten.

Die Schule soll vielmehr die Familie in ihr Interesse zu ziehen suchen und alle gerechten Anforderungen und Wünsche derselben nicht nur berücksichtigen, sondern ihnen zuvorkommen.

Dieses kann geschehen, wenn der Lehrer mit den Eltern in ein freundliches, Achtung und Liebe erweckendes Verhältniß tritt, wenn er nicht blos gelegentlich, sondern auch zu bestimmten Zeiten dieselben von dem Betragen und den Fortschritten der Kinder in genauere Kenntniß setzt und sie mit den Forderungen und Aufgaben bekannt macht, welche er an die Jugend stellt. Krankheiten der Kinder, einzelne besonders hervortretende Unarten und Fehler und Anderes werden ihm ferner Gelegenheit geben, mit den Eltern in persönliche Beziehung zu treten, und ihn damit ungezwungen und ungesucht Blicke in den Geist und das Wesen der Familie, in den Charakter des Vaters und der Mutter thun lassen, welche für die Schulerziehung sehr wichtig sein und vor mancherlei Mißgriffen bewahren können. Ebenso wird der Lehrer jeden Schimmer und Funken von Interesse für die Schule und den Fortschritt des Kindes überall, wo er sich bei den Eltern nur zeigt, sorgfältig anerkennen und pflegen, keineswegs aber als unberufen zurückweisen. In dieser Beziehung hat der Lehrer auf dem Lande eine weit leichtere Aufgabe, als der städtische Lehrer; denn je größer der Schulort, je vornehmer die Bildung im Allgemeinen ist, desto schwieriger bleibt es, den Einzelnen näher zu treten und sie genauer kennen zu lernen.

II. Das Verhältniß der Volksschule zu Kirche und Staat. §. 95.

Sobald ein Mensch von christlichen Eltern geboren ist, gehört er nicht blos diesen, sondern Kirche und Staat haben auch einen Anspruch

auf ihn. Beiden Anstalten muß demnach daran liegen, daß ein Glied ihrer Gesellschaft wohl erzogen werde, damit ihnen nicht durch Vernachlässigung ein Nachtheil zugehe. Umgekehrt kann aber auch wiederum an sich jeder Mensch den Anspruch machen auf diejenige Bildung, durch welche er in den Stand gesetzt wird, seine Menschen- und Christen-, seine Berufs- und Standespflichten so zu erfüllen, wie er es soll.

Um dieses Verhältniß vollständig würdigen zu können, ist es nothwendig, auf die Geschichte der Gründung und Entwickelung der Volksschule in Kirche und Staat, ferner auf die Pflichten beider zu der Schule und umgekehrt näher einzugehen.

1) Zur Geschichte der Entstehung und Entwickelung der Volksschule geben wir nur folgende Anhaltspunkte[1]).

a) In der heidnischen Welt, wo die Würde und Bestimmung des Menschen entweder gar nicht oder nicht vollständig anerkannt wurden, und der Staat sich nicht in seiner höchsten Aufgabe erfaßte, finden wir keine Volksschule, sondern es wurde die eigentliche Erziehung den Eltern und dem häuslichen Leben überlassen[2]).

Die Söhne der Großen bekamen Privaterzieher, oder es wurden auch Schulen, aber allein für diese errichtet. In den Städten Griechenlands finden wir deren schon 500 Jahre vor Christus, in welchen Knaben und Mädchen lesen, rechnen und schreiben lernten. Auch bestanden bei den Römern bereits um 300 vor Christus Knabenschulen in Städten. Diejenigen Jünglinge, welche mehr lernen wollten, besuchten den Unterricht der Philosophen und Sophisten. Zur Zeit Cäsars bestanden auch in Rom höhere Lehranstalten, wo die Grammatiker die lateinische und griechische Sprache wissenschaftlich lehrten. Wenn wir aber auch einzelne Schulanstalten in dem heidnischen Alterthume finden, so gingen diese doch keineswegs von der Fürsorge des Staates für seine künftigen Bürger aus. Niemand war da, der sich der Kinder der Niederen, Armen und Verlassenen annahm und für ihre Gesammtbildung sorgte. Der egoistische Geist des Heidenthums ließ keine allgemeine Volksschule in's Leben treten.

b) Die katholische Kirche ist die Mutter der Schule überhaupt im neueren Sinne und der Volksschule insbesondere. Sie

---

1) Gern hätten wir eine Geschichte der Pädagogik hier eingereiht, wenn es der Raum gestatten würde. Empfehlenswerthe Schriften über diesen interessanten Gegenstand sind: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit von Karl von Raumer. 4 Theile. Stuttgart, bei Sam. Gottl. Liesching. — Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte. Mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen von L. Kellner. 3 Theile. Essen, bei G. D. Bädeker.

2) Die bloße Uebung des Körpers, wie sie in manchen heidnischen Staaten stattfand, verdient den Namen Erziehung nicht.

hat dieselbe überall gegründet, theilweise dotirt und durch viele Jahrhunderte allein erhalten.

Nachdem nämlich der Geist des Christenthums die Völker zu durchsäuern angefangen, die Würde und Bestimmung des Menschen klar erkannt worden, die Christen sich in einer geistigen Gemeinschaft und Gleichheit erfaßt hatten; da fing man an, eine besondere Sorgfalt auf die durch die Taufe in den Bund der Christen aufgenommenen und zu gleicher Hoffnung berechtigten Kinder zu wenden und suchte alle in Christo Wiedergeborenen auch zur Aehnlichkeit mit Christus zu erziehen. Aus dieser neuen Weltansicht gingen sofort verschiedene Schulen hervor, die nicht nur für die Kinder der Reichen und Großen, sondern auch für die der Armen und Niederen gegründet wurden. Sie wurden bald ein äußeres Zeichen der geistigen Gemeinschaft der Gläubigen. Wo es darum Christen gab, errichteten sie Schulen für die Katechumenen in Städten und kleineren Flecken, und die Geistlichen waren es, welche dieselben beförderten und in ihnen unterrichteten. Damit sie selbst aber tüchtige Lehrer würden, wurden von Seite der Kirche frühzeitig Katechetenschulen errichtet, von welchen die zu Alexandria vom zweiten bis vierten Jahrhunderte in hohem Ruhme stand. An allen Kathedralkirchen, Klöstern und Stiftern wurden sofort höhere Lehranstalten gegründet, und von der Kirche wurde mit größtem Ernste von jeher darauf gedrungen, daß **alle** Jugend christlichen Unterricht und eine gute Erziehung erlange. Könige und Kaiser widmeten später ihre Aufmerksamkeit auch den höheren Lehranstalten, den Universitäten und Lyceen; die Volksschulen überließen sie aber immer noch der Kirche.

c) Später fing auch der Staat an, sich als betheiligt bei der Erziehung des Volkes zu betrachten, insofern seine künftigen Bürger hauptsächlich aus der Volksschule hervorgehen. Seitdem hat er viel zur Hebung derselben gethan und sich mit der Kirche in die Sorge für dieselbe getheilt. Hiermit hat die Schule neben ihrer alten Beziehung zur Kirche eine neue zum Staate erhalten. Es ist darum ein müßiger Streit, ob sie der Kirche oder dem Staate angehöre, indem sie beiden zugleich angehört.

Soll das Kind zu einem wahren, Christo ähnlichen Menschen erzogen werden, so hat die Erziehung eine Richtung auf Gott und die Welt, oder dieselbe will den Menschen zu einem erleuchteten frommen Christen und zu einem tüchtigen Staatsbürger heranbilden. Insofern die Sphären verschieden sind, in welchen Kirche und Staat wirken, unterscheiden wir zwei Beziehungen der Schule. Erkennt der Staat sein wahres Interesse, so wird er dem Einflusse der Kirche auf dieselbe nicht entgegenwirken, sondern deren Wirksamkeit unterstützen, und die Kirche wird sich des kräftigen Beistandes des Staates in der Erziehung der Jugend zu wahren Christen und nützlichen Bürgern freuen. Die Schule steht daher im rechten Verhältnisse zur Kirche und zum Staate, wenn dieser sie dem christlichen Geiste überläßt, für alles Aeußere, Rechtliche u. s. w. sorgt und zugleich darauf dringt, daß seine künftigen Bürger die ihnen als solchen nothwendige Bildung nicht vernachlässigen, und wenn die Kirche wiederum alle rechtlichen Forderungen des Staates sorgfältig berücksichtigt.

Aus dem Gesagten erhellt auch, was von der sogenannten Emancipation der Schule von der Kirche oder dem Staate zu halten sei. Sie wäre ein Eingriff in die Rechte beider und zugleich der Ruin der Volksschule. Denn die Kirche ist im rechtlichen Besitze derselben und zwar nach göttlichem und historischem Rechte, und der Staat hat ebenfalls wohlbegründete Ansprüche auf sie. Außerdem würde aber eine gänzlich isolirte Volksschule ihren allgemeinen Charakter verlieren und zu einem Privatinstitut herabsinken.

Aehnlich verhält es sich mit dem Streben, die Confessionsschulen aufzuheben und an ihre Stelle die sogenannten Kommunalschulen zu setzen. Abgesehen davon, daß dies eine Rechtskränkung gegen jede einzelne Confession wäre, die ein Privilegium auf besondere Schulen hat, hieße das an die Stelle des religiösen Geistes, der die Seele alles Schullebens und aller Schulerziehung ist, den Indifferentismus setzen, damit die Schule ihrem Zwecke entfremden und sie zu einer bloßen Abrichtungsanstalt in materiellen Kenntnissen und Fertigkeiten machen.

2) Aus dem Verhältnisse der Schule zu Kirche und Staat ergeben sich von selbst die wechselseitigen Pflichten:

a) Kirche und Staat müssen da, wo das Bedürfniß es erheischt, für Gründung neuer Schulen, sie müssen ferner für die nothwendige Unterhaltung der bestehenden Sorge tragen und dieselben so überwachen und leiten, daß die Erziehung und der Unterricht den Anforderungen der Familie und den eigenen vollständig entspricht.

Nur da wird man gute Schulen antreffen, wo Kirche und Staat ein gleich lebhaftes Interesse an denselben nehmen und in dieser wichtigen Sache, ungeachtet der gegenseitigen Selbstständigkeit, volle Verbündete sind.

1) Der Staat hat insbesondere die Sorge auf sich zu nehmen, daß durch die Schule der Jugend die Gelegenheit geboten wird, sich jene Elementarkenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, welche den Zeitverhältnissen entsprechen und zu den Grundbedingungen des Lebens in einem civilisirten Lande gehören. Er hat ferner insofern, als er sich das Prädicat eines christlichen Staates beilegt und auf das Christenthum seine Institutionen fest begründen will, selbst ein Interesse dafür, daß neben dem Religionsunterrichte, über welchen er sich die Aufsicht nicht anmaßen kann, doch aller übrige Unterricht in der rechten, weder der Kirche, noch ihm selbst schädlichen Weise ertheilt und mithin Nichts gelehrt werde, was dem allgemeinen Wohle zum Nachtheile gereichen könnte. Wie endlich die Verhältnisse gegenwärtig in den meisten christlichen Staaten liegen, bedarf die Schule auch eines äußeren Schutzes und einer materiellen Beihülfe, welche die Kirche nicht überall leisten kann. Die Gesetze und Einwirkungen des Staates müssen

daher alle der Schule nachtheiligen äußeren Hemmungen und Einflüsse nicht blos abwehren, sondern auch den Bemühungen der Geistlichen und Lehrer nöthigenfalls den gehörigen Nachdruck verleihen; denn die Kirche hat ihrem Wesen nach mit einer äußeren physischen Nöthigung selbst für rein sittliche Zwecke Nichts zu schaffen.

2) Dagegen wird jeder wohleingerichtete Staat der Kirche ihren rechtmäßigen Einfluß auf die Schule anerkennen und gönnen und ihr die nächste innere Leitung ohne Bedenken und Eifersucht überlassen. Es fordert Dies nicht nur die Gerechtigkeit, sondern auch die Klugheit. Denn die Eine Kirche, welche unangefochten bleibt von allen jenen Meinungen, gegen welche der Staat oft keine Dämme hat, bleibt unter allen Umständen und Welterschütterungen dieselbe. Darum ist sie auch die sicherste Bewahrerin der ewigen Wahrheiten und jener alle Verfassungen überdauernden Lehren, auf welche das Wohl der menschlichen Gesellschaft für alle Zeiten gestützt werden muß. Darf die Kirche die Schule nicht als ein lebendiges Glied in ihren Organismus aufnehmen, dann ist diese ein Kind der Zeit und allen den verschiedenen Richtungen und Ansichten, allen den Parteizwecken Preis gegeben, welche mit der Zeit kommen und schwinden.

Zunächst ist der Ortspfarrer der nächste Vorgesetzte der Ortsschule und ihrer Lehrer. Er hat als solcher nicht blos den Religionsunterricht, sondern den gesammten Schulunterricht, das ganze innere Leben und Streben der Schule zu beaufsichtigen und zu leiten, wobei es nicht ausgeschlossen bleibt, daß er auch stets in Betreff der äußeren Angelegenheiten eine berathende und mitunter entscheidende Stimme hat. Er übt diese Eigenschaft eines Lokalschulinspektors wesentlich im Dienste und Auftrage der Kirche; sie ist ein Ausfluß und Bestandtheil seines geistlichen Amtes und seiner priesterlichen Würde. Es schließt aber dieser Umstand den weltlichen Verkehr desselben mit der betreffenden Staatsbehörde nicht aus, und es wird die letztere sich seiner ebenso wohl, als die geistliche Oberbehörde zur Vermittelung in allen Angelegenheiten bedienen müssen, wenn ihre Interessen an der Schule dieses erfordern und mit denen der Kirche übereinstimmen.

Es ist sogar dem Gedeihen der Schule und einer möglichst einfachen Verwaltung förderlich, wenn der Staat seinen Antheil an der Regierung und Leitung derselben, so viel es möglich ist, durch die nächsten geistlichen Vorgesetzten vermittelt und diesen dadurch das entsprechende Vertrauen zeigt, wie es gleicherweise nur wünschenswerth sein kann, wenn die Organe der Kirche in dieser Beziehung dem Staate bereitwillig entgegenkommen und somit jene Einigkeit und Harmonie in der Sache fördern, welche den höchsten Interessen beider entspricht.

b) Die Schule hat die Verpflichtung, die in ihren Grundzügen angegebenen Verhältnisse zur Kirche und zum Staate richtig zu würdigen und allen ihren Anforderungen gewissenhaft zu genügen.

Der Lehrer wird sich also mit den von seinen Vorgesetzten gegebenen Gesetzen und Verordnungen vertraut machen und sie stets zu befolgen suchen. Treu und gehorsam der Kirche, wie dem Staate, wird er als katholischer Christ und als Unterthan zugleich ein Vorbild für die Jugend und die Gemeinde sein. Diese Vorbildlichkeit, welche aus dem Herzen kommen und eine volle Wahrheit sein muß, gilt mehr und wirkt gewisser, als das glatteste Wort und die beste Methode. Wo dies der Fall ist, da gibt sich das entsprechende Verhältniß und die rechte Stellung der Schule zu Kirche und Staat von selbst und zwar ohne Zwang, in Aufrichtigkeit und Freude.

§. 96. C. Die Einrichtung der Schule.

Allgemeine Unterrichtskunde.

Vorbemerkung.

Aus dem angegebenen Zwecke der Schule leuchtet es Jedem ein, daß ihre Aufgabe mit dem bloßen Unterrichten und Stundengeben nicht gelöst ist, sondern daß sie vorzugsweise Erziehungsanstalt sein muß. Erzieher müssen unsere Lehrer vor Allem sein, wenn die Schule ihre Würde behaupten und Segen spenden soll, nicht bloße Stundengeber, ohne Gewicht, ohne Achtung und Liebe bei den Schülern.

Da das Nothwendige über die wahre, christliche Erziehung schon im Vorhergehenden gegeben worden, da ferner das Haupterziehungsmittel in der Volksschule der Unterricht ist, welcher Geist und Herz des Kindes bildet und veredelt; so werden wir jetzt unsere Aufmerksamkeit der Unterrichtskunde zuwenden müssen, welche wir in die allgemeine und die spezielle eintheilen. Die allgemeine zieht die äußere und die innere Einrichtung der Schule in Betracht, während die spezielle jeden einzelnen Lehrgegenstand behandelt.

§. 97. I. Die äußere Einrichtung der Volksschule.

Die äußere Einrichtung läßt sich freilich nicht überall so herstellen, wie es die Vollkommenheit einer guten Schule fordert. In sehr vielen Fällen muß man sich in die Umstände fügen. Der verständige Lehrer wird sich zu helfen wissen, und wenn es ihm nur recht Ernst ist mit seinem Amte, durch allerhand Mittel und Kunstgriffe manchen Mangel weniger fühlbar machen. Ungestüme und übertriebene Ansprüche, welche eine Gemeinde gar nicht oder nicht augenblicklich zu erfüllen vermag, erbittern nur gegenseitig und stören das gute Einvernehmen, so

daß selbst billige Forderungen nicht mehr gestattet werden. Wer zu viel verlangt, erhält Nichts. Ein bescheidener, billig denkender, kluger und eifriger Lehrer kann allmählig Manches erhalten, was ihm zur äußeren Einrichtung seiner Schule nothwendig oder dienlich ist und zwar ohne Kampf mit Bereitwilligkeit. Die Liebe zum Lehrer macht erst eine Gemeinde opferwillig. Darum ist es immerhin von Interesse, die Anforderungen zu kennen, welche die Schulkunde im Allgemeinen bezüglich des Schulhauses, der Schulzimmer und der Schulgeräthe stellt.

I. Das Schulhaus. §. 98.

a) Das Schulhaus soll, wo möglich, frei und von Allem, was die Ruhe und Stille des Unterrichtes stören könnte, entfernt stehen.

Bei einem Neubau dürfte man daher dasselbe nicht in eine belebte Straße oder in die Nähe von Werkstätten, Fabriken, Wirthshäusern u. s. w. bauen, wo viel Lärm und Störung stattfindet.

b) Es soll etwas erhöht, jedenfalls trocken und gesund liegen und in allen Theilen gut, dauerhaft und zweckentsprechend gebaut sein. Auch muß es so viel Raum haben, daß die einzelnen Schulzimmer eine verhältnißmäßige Länge, Breite und Höhe erhalten und in gehöriger Entfernung von einander angebracht werden können. Der Eingang sei freundlich, die Treppen seien breit und für Kinder bequem. An das Schulhaus stoße ein geräumiger Hof, der zugleich als Spielplatz und für gymnastische Uebungen benützt werden kann, und wo sich die für Knaben und Mädchen gesonderten, verschließbaren Abtritte in hinreichender Zahl und, wenn möglich, in solcher Richtung befinden, daß sie vom Schulzimmer aus übersehen werden können.

Heiter, erhebend und seiner Bestimmung würdig soll das Schulhaus sein; in ihm sollen sich die Kinder wohler fühlen, als in ihren armen Hütten. Wer Volksschulen beobachtet, weiß, welch ein anderes Leben sich in einem freundlichen, zweckmäßigen Schulhause, als in einem dumpfen, finsteren und zerfallenen entwickelt. Uebrigens ist auch hier wiederum alle Uebertreibung ein Nachtheil. Wir sind ganz und gar gegen jene Paläste, durch welche sich manche Gemeinden eine große Schuldenlast aufladen und welche die Schule der Familie und Kirche nur entfremden. Zu viele Schulen in einem Hause sind ohnedies nicht zum Vortheile für Disciplin und Unterricht.

c) Endlich soll das Schulgebäude nie weit von der Kirche und dem Pfarrhause entfernt liegen.

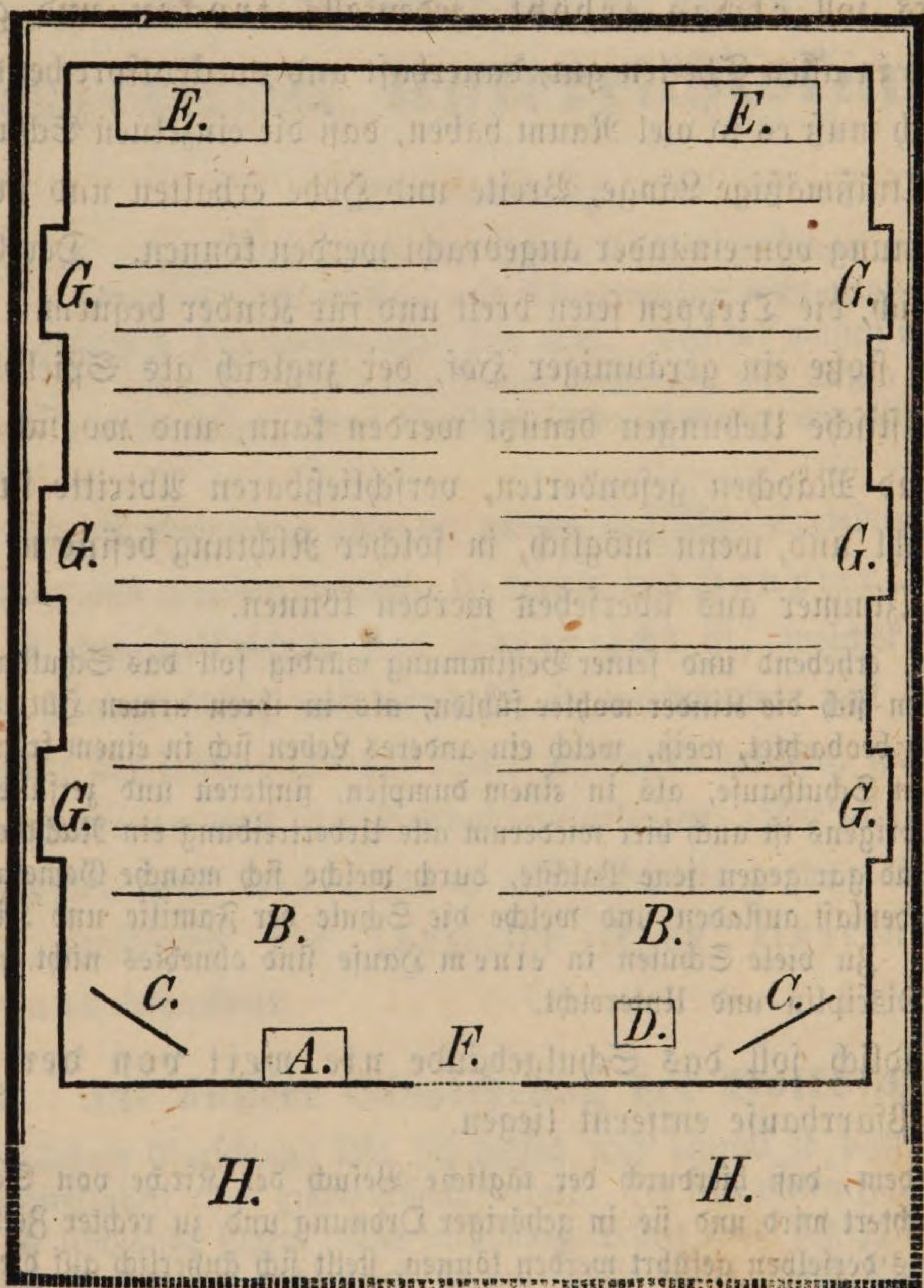
Außerdem, daß hierdurch der tägliche Besuch der Kirche von Seiten der Kinder erleichtert wird und sie in gehöriger Ordnung und zu rechter Zeit in dieselbe und aus derselben geführt werden können, stellt sich äußerlich auf diese Weise auch das Bild der innigen Zusammengehörigkeit von Kirche und Schule dar, welche der letzteren erst in der christlichen Gemeinde den rechten Werth und die rechte Weihe gibt.

§. 99. II. Das Schulzimmer.

Wir wollen die Beschaffenheit eines Schulzimmers, wenn es seinem Zwecke entsprechen soll, näher angeben.

Es muß die nöthige Helle, eine Höhe von mindestens 12—14 Fuß und eine für die Kinderzahl hinreichende Weite haben. Der Form nach bildet es am Besten ein längliches Viereck, so lang und breit, daß in Schulen, wo die Geschlechter nicht getrennt sind, auf der einen Seite alle Knaben, auf der anderen alle Mädchen und in getrennten Schulen auf der einen Seite die Kinder einer, und auf der anderen Seite die Kinder der anderen Abtheilung so hinter einander sitzen können, daß durch die Mitte und an den Wänden hin ein Gang frei bleibt.

Die nachfolgende Zeichnung stellt ein solches dar.



A. Sitz des Lehrers. B.B. Bankreihen der Schulkinder. C.C. Die Schultafeln. D. Der Schulofen. E.E. Zwei Schulschränke. F. Der Eingang. G. Die Fensterräume. H. Der Hausgang.

III. Die Schulgeräthe. §.100.

Das Schulzimmer muß auch mit den erforderlichen Geräthschaften versehen sein. Dazu zählen wir:

1) Den Sitz des Lehrers.

Derselbe besteht aus einem Tische mit einer verschließbaren Schublade, einem gleichfalls verschließbaren Pulte und einem Stuhle.

2) Eine Wanduhr.

Sie wird am schicklichsten hinter dem Sitze des Lehrers oder in einer passenden Ecke angebracht.

3) Die Bänke.

Dieselben müssen die Einrichtung haben, daß die Kinder bequem und ruhig sitzen und leicht ein- und ausgehen können. Demnach dürfen die Sitze weder zu hoch, noch zu niedrig, nicht zu nahe an, aber auch nicht zu fern von den Pulten sein. Auch sind sie nicht an der nachfolgenden hinteren Bank anzubringen, weil sonst die vorderen Kinder die hinteren durch jede Bewegung stören.

4) Ein oder zwei Ständer.

Sie müssen so eingerichtet sein, daß man Bildertafeln, Lese- und Einheitstabellen, u. s. w. beim Anschauungsunterrichte, Lesen und Rechnen daran hängen kann, damit alle Schüler sie genau sehen können.

5) Die Schulschränke.

Für große Lehrzimmer dürften zwei Schulschränke, jeder mit einer verschließbaren Thüre versehen, vorhanden sein. Einer ist für die Lehrbücher und die Veranschaulichungsmittel des Lehrers bestimmt, in dem anderen werden die Schulbücher, die Lehrtafeln, die Schreibhefte, der Papier- und Federvorrath, die im Gebrauche sich befindenden Federn, der Tintenkrug und die Tintenfässer, Schwamm und Kreide u. s. w. jedesmal nach dem Gebrauche durch den Ordner aufbewahrt.

6) Der Schulofen.

Sein Standpunkt ist am besten hinter der Schulthüre, aber nicht zu nahe an der Wand und nicht zu nahe an den Bänken.

7) Die hölzernen, schwarzen Schultafeln.

Wir wünschen deren in jeder Schule zwei zum Aufstellen auf ein Gestell. Die Träger an dem Letzteren müssen zum Auf- und Niederlassen eingerichtet sein; daher auch die Gestelle rechts und links in gleicher Höhe mit Löchern und hölzernen Stiften versehen sind. Die Tafeln selbst sollen von trockenem, festem und gutem Holze sorgfältig verfertigt, wohl abgeschliffen und gut schwarz gebeizt oder lackirt sein. Die eine Seite ist hauptsächlich Rechen-, die andere hauptsächlich Schreibseite. Letztere ist für die Elementar- und Mittelklasse mit den betreffenden Liniennetzen roth liniirt. In der Mittel- und Oberklasse befindet sich auf einer Seite das Notenliniennetz.

II. Die innere Einrichtung der Schule. §.101.

Zur inneren Einrichtung der Schule rechnen wir im Allgemeinen die Disciplin, die Klassification und die Methode.

§.102. I. Die Disciplin.

1. Begriff und Wichtigkeit der Disciplin.

Neben der Methode ist die Disciplin das wichtigste Unterrichtsmittel, ja sie steht wohl noch über jener.

Der beste Methodiker richtet wenig aus, wenn er keine Zucht zu halten weiß, während der mittelmäßige Lehrer durch Regelmäßigkeit, Pünktlichkeit und Ordnung in Unterricht und Erziehung immerhin noch etwas Tüchtiges leisten kann.

Wir verstehen unter Disciplin **die Veranstaltungen zur Aufrechthaltung der Ordnung** unter den zusammenlebenden Schülern.

Sie ist eigentlich ein Theil der Erziehungslehre und nimmt auch ihre Grundsätze durchaus aus der letzteren her; allein da sie vor Allem die Hindernisse des Unterrichtes in der Schule wegräumt, so ist sie demselben unentbehrlich und verdient eine besondere Behandlung in der Unterrichtskunde. Jedoch können hier die einzelnen Vorschriften einer weitläufigen Begründung entbehren, da diese in der Erziehungskunde schon vorliegt. Andere Einzelnheiten können erst festgestellt werden, wenn das Alter und die lokalen Verhältnisse festgesetzt sind, weßhalb sie mehr in die specielle Unterrichtskunde gehören. Wir werden uns daher hier auf das Wesentliche und Allgemeine beschränken.

Die Disciplin überhaupt bezieht sich insbesondere auf die **Zeit, den Raum, die Thätigkeit der Schüler, ihr Sprechen** und ihr äußeres **Auftreten.**

§.103. A. Die Ordnung bezüglich der Zeit. — Schulversäumnisse. — Pausen und Ferien.

Diese besteht:

a) in der **Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit des Schulbesuches von Seiten des Lehrers und aller Schulkinder.**

Ein regelmäßiger Schulbesuch und dabei Pünktlichkeit im Kommen und Gehen, im Anfangen und Endigen ist die Quelle vieler Vortheile beim Unterrichte, aber auch guter Gewöhnungen aller Art.

Dagegen ist es das Kennzeichen einer schlechten Schule; wenn die Kinder leichtsinnig und in großer Zahl wegbleiben, wenn der Unterricht nicht zur rechten Zeit beginnt, wenn bald der Lehrer die Zeit überschreitet, bald die Schüler als Nachzügler kommen. Da ist der **Geist der Pflichtmäßigkeit gewichen und damit das eigentliche Lebenselement.**

Wir wollen daher dem Lehrer zwei Vorschriften geben, an welchen er unerschütterlich festhalten soll:

1. „Beginne stets die Schule auf den **Glockenschlag** mit der Forderung an alle Schüler, auf den Glockenschlag sich eingefunden zu haben, und schließe den Unterricht ebenso pünktlich!“

2. „Begeistere Kinder und Eltern so für deinen Unterricht und deine Erziehung, daß verschuldete Schulversäumnisse zu den Seltenheiten und Ausnahmen gehören!“

Die Ursache der Schulversäumnisse, welche den Unterricht sehr erschweren, liegt großentheils mehr in den Eltern, als in den Kindern, und sie ist bei jenen im Unverstand und in häuslicher Noth, bei manchen aber auch in einem bösen Willen zu suchen. Diese Letzteren betrachten sich als unumschränkte Herren ihrer Kinder, mit denen sie nach Gutdünken schalten können. Mit solchem Glauben bestreiten sie der Obrigkeit das Recht, einen geregelten Schulbesuch nöthigenfalls durch Zwangsmaßregeln herbeizuführen und widerstreben hartnäckig den deßfallsigen gesetzlichen Bestimmungen.

In den meisten Fällen ist es daher ungerecht, die Kinder für ihre Versäumnisse zu bestrafen. Vielmehr verlangt es die Gerechtigkeit und Klugheit, auf ihre schuldigen Eltern einzuwirken.

Da ist denn das erste Mittel das Zusammenwirken des Geistlichen und Lehrers. Was vor Allem Letzterer zu thun hat, haben wir bereits oben angedeutet. Der Geistliche aber soll den eifrigen Lehrer durch öfteren Schulbesuch und dadurch unterstützen, daß er mit den Eltern selbst redet, ihnen auch von Zeit zu Zeit auf der Kanzel die Pflichten an das Herz legt, welche sie gegen die Schule und ihre Kinder insbesondere haben.

Ein anderes Mittel sind Zwangsmaßregeln. Sie treten mit vollem Rechte gegen solche Eltern ein, welche sich auch alsdann noch der gesetzlichen Ordnung leichtsinnig oder böswillig entziehen wollen, nachdem Pfarrer und Lehrer zuvor Alles, was Weisheit und christliche Liebe vermögen und gebieten, versucht und fruchtlos angewendet haben.

b) In der richtigen Eintheilung der Zeit.

Als Grundsatz muß gelten, daß Lehrer und Schüler sich des von der Behörde vorgeschriebenen Lektions- und Stundenplanes bewußt sind, also wissen, was sie täglich in jeder ganzen und halben Stunde zu thun haben, und sich mit größter Genauigkeit daran halten. Nichts ist schädlicher, als wenn sich ein Lehrer über den einmal festgesetzten Unterrichtsplan willkührlich hinaussetzt, sich bald bei diesem, bald bei jenem Lehrgegenstande zu lang aufhält, wodurch er andere Lehrgegenstände vernachlässigt und den Eifer der Kinder darin schwächt. **Im Unterrichte soll Alles seine Berechtigung und Zeit haben.**

Bei der Zeiteintheilung sind auch die **Zwischenpausen** und die **Ferien** zu beachten. Sie sind nothwendig, um die Schulkinder, wohl auch den Lehrer, an Geist und Körper zu erfrischen. Es müssen hier aber bestimmte Grundsätze obwalten.

Kürzere Ruhepunkte ergeben sich durch den Wechsel der Unterrichtsgegenstände, also bei größeren Kindern nach einer Stunde, bei kleineren gewöhnlich nach einer halben Stunde. Die Kinder dürfen sich alsdann etwas freier fühlen, Vorbereitung für die nun kommende Stunde treffen, aber nicht unnöthiger Weise den Platz verlassen oder sonst die Ordnung und Ruhe stören. Was in der größeren Pause geschehen soll, wissen wir. Siehe §. 47. u. 48.

Ferien sind den Schülern und noch mehr dem Lehrer wohl zu gönnen. Sie treten am Besten zu den Zeiten ein, in welchen, je nach den Ortsverhältnissen, die Eltern ihre Kinder für Hausgeschäfte oder Feldarbeiten am Meisten in Anspruch nehmen müssen. Nimmt man auf diese Verhältnisse keine Rücksicht, so macht man die Schule gehässig und verursacht absichtliche Schulversäumnisse. Jedoch taugen zu oft wiederkehrende und zu lange Ferien nicht; die Kinder vergessen zu viel und gewöhnen sich an ein regelloses Treiben und an Müßiggang.

c) Endlich in der guten Verwendung der Zeit.

Der Lehrer, sowie jedes Schulkind ohne Ausnahme, sollen die für den Unterricht bestimmte Zeit auf das Vortheilhafteste verwerthen; denn es ist jeder Augenblick kostbar.

Dagegen fehlt der Lehrer, welcher mitten im Unterrichte die Schule verläßt, die Kinder Stunden lang allein läßt oder still beschäftigt, um Privatarbeiten zu verrichten, aus Trägheit und Bequemlichkeit ruht, wo er arbeiten sollte, oder der allerlei Unnöthiges und Zerstreuendes in den Unterricht hineinzieht, die Schüler nicht so betheiligt, daß sie alle acht geben und mitarbeiten, ganze Abtheilungen müßig sitzen läßt u. s. w. Es ist ein großer Abstand zwischen den Leistungen eines Lehrers, der seine Zeit vortheilhaft anzuwenden und jede Minute zu benützen weiß, und denen eines Müßiggängers und Schwätzers.

§.104. B. **Die Ordnung bezüglich des Raumes.**

a) Jedem Kinde ist sein bestimmter Platz für sich und seine Schuleffekten anzuweisen.

Ueberläßt man dies der Willkühr, so werden nicht nur endlose Zwistigkeiten, sondern auch Zeitverlust und Verderbniß der Effekten die Folgen sein. Je unvollkommener das Unterrichtslokal ist, desto schwieriger wird das Geschäft, Ordnung zu halten, aber auch desto nothwendiger. Wo die Schüler nicht gedrängt sitzen, unter den Subsellien besondere Fächer für ihre Geräthschaften haben, wo der Lehrer von allen Seiten um die Bänke herumgehen kann; da macht sich freilich Manches von selbst; wo aber diese Einrichtungen nicht vorhanden sind, da muß durch Kunst, durch anscheinend pedantische Strenge die Einhaltung der Ordnung erzwungen werden. Es ist kaum zu glauben, wie viel Zeit dem Unterrichte, wie viel Kraft dem Lehrer, wie viel Lust dem Schüler durch Unordnung entzogen wird.

b) Der Platz ist vom Lehrer mit Umsicht auszuwählen und darf vom Schüler nicht willkürlich verlassen werden.

Der Lehrer lasse die Schüler von Zeit zu Zeit, nicht zu oft und nicht zu selten, je nach den Fortschritten in den Hauptlehrfächern, die Plätze wechseln, immer so, daß er die jüngsten, schwächsten und unzuverlässigsten am Meisten in seiner Nähe und vor Augen hat. Den einmal angewiesenen Platz darf Niemand ohne

Erlaubniß verlassen, außer in gesetzlich vorgesehenen Fällen, und auch dann unter bestimmten Formen.

c) Nicht minder genau muß der Platz für die Effecten der Schüler und für die Schulgeräthe eingehalten werden.

Nichts darf beliebig untergebracht sein, sondern an der angewiesenen Stelle; wer Etwas gebraucht, hat es da zu holen und dahin zurückzubringen. Jeder soll für sein Eigenthum, die Ordner sollen für das Gemeinschaftliche sorgen und sind dafür verantwortlich.

d) Daran knüpft sich denn auch die Pflicht der Erhaltung und Reinhaltung alles Dessen, was zur Schule gehört.

Welch' einen nachtheiligen Eindruck Zerstörungslust und Unreinlichkeit auf die Erziehung der Zöglinge, besonders aber auf das Gefühl ausüben, davon ist bei der Ausbildung des ästhetischen Gefühls gesprochen worden.

Da, wo die Schüler alles der Schule Gehörige achten und gut bewahren, wo die Schule und alle Geräthe ein Bild der Reinlichkeit abgeben, wo die Kinder ihren Körper, ihre Kleidung, ihre Bücher, Hefte, Schiefertafeln u. s. w. rein halten, ist für Erziehung und Unterricht Außerordentliches geschehen, und man erblickt in diesem wohlthuenden Aeußeren, wie in einem Spiegel, das segensvolle Wirken eines guten Lehrers.

e) Endlich darf auch das Weggehen der Schüler aus der Schule nie ohne eine bestimmte Reihenfolge stattfinden, weil Lärm und Gedränge die nothwendige Folge der Ordnungslosigkeit sind.

C. Die Ordnung bezüglich der Thätigkeit der Schüler. §.105.

Die Thätigkeit in der Schule muß stets gemeinsam, ununterbrochen, besonnen, freudig, ausdauernd und erfolgreich sein. Sie geht hervor aus dem Gemeinsinne der Schüler für die Sache, die eine Frucht ihres Gehorsams und ihrer Achtung und Liebe gegen den Lehrer ist, und sie ist bedingt von der gemeinsamen Aufmerksamkeit, dem Verständnisse, dem Fleiße und dem regen Wetteifer, wonach jeder die Sache bis zur entsprechenden Vollkommenheit verstehen, üben und bis zur Fertigkeit und Selbstständigkeit bringen will.

Es gibt nichts Schöneres, aber auch nichts Bildenderes, als diese rege geistige Thätigkeit strebsamer Schüler; sie macht so recht das Leben der Schule aus.

D. Die Ordnung in der äußeren Haltung und im sprachlichen Ausdrucke der Schüler. — Der Takt. §.106.

Alle Schüler müssen stets den Lehrer ansehen, wenn er mit ihnen redet, gerade sitzen, die beiden Hände auf die Bank auflegen, nach Vor-

schrift aufstehen, das Zeichen geben, wenn sie Etwas wissen, nach den ihnen von vornherein gegebenen Regeln im Schreiben den Körper halten, Feder und Griffel führen, ebenso im Lesen, Rechnen u. s. w. sich ganz nach der einmal getroffenen Anordnung des Lehrers richten. Ferner sollen sie in allen Klassen stets laut, aber nicht schreiend, langsam, aber nicht schleppend, rein, deutlich, mit Verständniß und natürlicher Betonung sprechen und immer vollständige Antwort zu geben im Stande sein. Man muß ihnen auch erlauben, ja, sie anregen, über Unverstandenes sich Auskunft zu erbitten und über Zweifel zu fragen.

Der Takt ist ein Hauptunterstützungsmittel. Er ist für die Kleinen unbedingt nothwendig, aber auch noch bei den Großen in vielen Fällen unentbehrlich, z. B. bei wiederkehrenden, mechanischen Thätigkeiten, beim Chorsprechen, u. s. w. Um so mehr läßt er sich empfehlen, als er dem Menschen, besonders aber dem Kinde, für gemeinschaftliche Thätigkeiten angeboren ist.

Das Durcheinanderrufen, wenn gefragt wird, ist oft die Folge einer ungeschickten Stellung der Fragen. Gibt man den Schülern ein Mittel, wie sie ihre Bereitheit im Antworten angeben sollen, bezeichnet der Lehrer mit Namen, Blick oder Fingerzeig einen Schüler, welcher antworten soll, hat er ein bestimmtes Zeichen für das Chorsprechen; so kann jene Unart nicht entstehen, die anfangs aus guter Absicht entspringt, aber bald in einen muthwilligen Lärm umschlägt. Auch das Gelächter ist leicht zu bändigen, wenn man die Zügel in der Hand behält, Veranlassungen vermeidet und vorkommenden Falles sogleich ablenkt.

§. 107. 2. Mittel zur Aufrechthaltung der Disciplin.

A. Die Persönlichkeit des Lehrers.

Sie steht als das vorzüglichste Mittel oben an.

Wo der Lehrer der rechte Mann ist, überwindet er durch Klugheit, Geduld und Ausdauer allmählig alle Schwierigkeiten, die sich der Schulordnung entgegenstellen. Darum soll er

a) sich die Achtung und Liebe der Kinder und ihrer Eltern zu erwerben suchen sowohl durch sein Vorbild in allem Dem, was er von seinen Zöglingen fordert, als auch durch seine Gewandtheit und einen bestimmten und sicheren Erfolg im Lehren.

b) Ferner müssen Wachsamkeit, Ordnungsliebe, Consequenz und Gerechtigkeit seine beständigen Begleiter sein.

Er sei wachsam und lasse sich durch kein Gelingen einschläfern, weil auch das Böse immer wach ist. Er halte auf das Kleine, wie auf das Große; denn das Große entwickelt sich aus dem Kleinen. Vor Allem sei er

gerecht und consequent und opfere seine eigenen Vortheile, wenn es das Wohl der Schule gilt. Schwäche, wie Egoismus strafen sich sehr bald in der Abneigung und in dem Mißtrauen der Schüler, wodurch seine Stellung täglich unangenehmer, oft sogar unerträglich werden kann.

B. Die Unterstützung durch die Eltern, die geistlichen und weltlichen Vorgesetzten. — Jahresprüfungen. — Schulvisitationen. §.108.

Die Unterstützung der Eltern ergibt sich mit der Zeit von selbst, wenn sich der Lehrer in das Verhältniß zu setzen weiß, von dem wir im §. 94. gesprochen haben. Eine vorzügliche Gelegenheit, sie in das Interesse der Schule zu ziehen und mit den günstigen Resultaten einer guten Disciplin und eines guten Unterrichtes bekannt zu machen, gibt die Jahresprüfung.

Sie darf aber keine eitle Parade, sondern sie soll eine wahre, öffentliche Rechnungsablage über den Fleiß und die Leistungen sowohl des Lehrers, als auch der Kinder sein. Für Beide diene sie zum Antriebe und zur Ermunterung, während die Zuhörer in den Stand gesetzt werden, sich ein vollständiges Urtheil darüber zu bilden, ob die Schule ihrem Zwecke entspreche.

Diese jährliche Prüfung wird am Besten am Ende der jedesmaligen Winterschule vor dem Abgange, der Versetzung und der neuen Aufnahme in Gegenwart des Schul- und Ortsvorstandes und der Eltern vorgenommen. Für Letztere sollte die Einladung stets von der Kanzel erfolgen und ihnen dabei die Wichtigkeit der Sache recht ans Herz gelegt werden.

Steht ferner der Lehrer, als ein Mann der Pflicht, in gutem Einvernehmen mit dem Schulvorstande, insbesondere mit dem Ortspfarrer, und ist er wegen seiner Charakterfestigkeit und Tüchtigkeit geachtet und geschätzt von der höheren Schulbehörde; so wird der Einfluß, welchen seine Vorgesetzten rechtmäßig auf die Schule ausüben, seine eigene Gewalt und seine eigenen Anordnungen sichern, erhöhen und befördern.

Es ist nothwendig, daß die Schulbehörde und vorzugsweise der Schulvorstand fleißig die Schule besuchen, visitiren und sich bis ins Einzelne mit der Schulordnung, der Ertheilung und dem Erfolge des Unterrichtes vertraut machen. Damit ist den Eltern und Kindern nahe gelegt, daß die ganze Schuleinrichtung nicht ein Ausfluß der Willkür des Lehrers ist, sondern daß dieser sie im höheren Auftrage eingeführt hat und durchführt, wie denn auch böswillige Widersetzlichkeiten gegen die eingeführte Ordnung von der Behörde selbst mit Entschiedenheit gerügt und nöthigen Falles gestraft werden müssen.

C. Die Unterstützung durch die Schüler. — Ordner — Helfer. §.109.

Das ist die beste Disciplin, welche die Schüler selbst unter einander erhalten, weil sie aus Ueberzeugung und freiem Willen hervorgeht. Sie ist, wie wir schon sagten, hauptsächlich eine Folge des Gemeinsinnes

und wird noch befördert durch die Gewöhnung, so daß die neu aufgenommenen Schüler durch die gut gewöhnten Zurückbleibenden in die Ordnung eingeführt werden und sich auch bald einleben.

Eine Stütze für den Lehrer können auch gute **Ordner** und **Helfer** werden, besonders in zahlreichen Schulen.

Es gibt eine Menge kleinerer Dienste im Schulleben, deren Besorgung nothwendig, aber auch bei verkehrter Verrichtung störend und zeitraubend ist. Dazu gehören z. B. das Austheilen der Federn, die Vertheilung und Einsammlung der Schreibhefte, die Anfeuchtung des Schulschwammes, die Reinigung der Schultafel vor dem Unterrichte, die Herbeischaffung der Landkarten, Lesetafeln u. s. w. Alle diese Geschäfte sind den **Ordnern** zu übertragen, welche von Zeit zu Zeit, etwa **monatlich** wechseln, aber so, daß dieses Amt in der Reihenfolge nur denjenigen wiederholt übertragen wird, welche durch ihre frühere Pünktlichkeit sich Dessen würdig gemacht haben. Diesen Ordnern wird es auch obliegen, das Aus- und Eingehen in den Zwischenpausen und beim Anfange und Schlusse des Unterrichtes zu überwachen und die deßhalb festgesetzte Ordnung aufrecht zu erhalten, allerdings nur als Gehilfen des Lehrers, der stets mitwirken muß.

Beim Lesen, Abschreiben und Rechnen sind die **Helfer** an ihrem Platze, jedoch gehören nur **Uebung** und **Wiederholung**, durchaus nicht der eigentliche Unterricht, zu ihren Obliegenheiten. Auch darf ihnen nie eine Strafgewalt übertragen werden.

Bei der Auswahl sowohl der Ordner, als der Helfer, nehme man Rücksicht auf Fleiß, Fortschritte und gutes Betragen, noch mehr aber auf den Charakter, und verhüte Alles, wodurch Hochmuth und Selbstüberschätzung genährt werden können. Darum ist auch bei den Helfern zu gewissen Zeiten ein Wechsel nothwendig.

§.110. D. Die Schulgesetze.

Vor Allem kommt es hier darauf an, daß der Lehrer mit Ruhe und Klarheit nur **wirklich nothwendige** Gesetze gebe, welche ihrem ganzen Wesen nach nicht Ausflüsse augenblicklicher Gereiztheit, sondern Ergebnisse des wahren Bedürfnisses sind. Diese wird das Kind leicht als solche erkennen und behalten. Ein Ueberfluß an kleinlichen, jeden Schritt beengenden Gesetzen hindert nicht blos die freie Entwickelung der Willenskraft, sondern verwirrt auch die Kinder und verbittert die Stimmung des Lehrers, welcher dadurch zu allzuhäufigen Strafen genöthigt oder gereizt wird.

So nothwendig es übrigens ist, daß sich die Kinder in bestimmte Schulgesetze einleben und sie zur Richtschnur ihres Handelns machen; so spricht doch die Erfahrung dagegen, dergleichen auszuarbeiten oder aus einer gediegenen Pädagogik zu entlehnen, um sie **auf Tafeln niederzuschreiben und in dem Schulzimmer aufzuhängen.**

Einmal ist nicht in Abrede zu stellen, daß meistens schon die zehn Gebote, welche der Katechismus enthält, in der Hauptsache Das bieten, was den Inhalt solcher geschriebenen Schulgesetze auszumachen pflegt. Sodann ist aber insbesondere zu erwägen, daß der Gehorsam und das Gewissen des Kindes sich naturgemäß zu allererst an der Autorität, nicht aber am Geschriebenen bilden sollen. Diese Autorität ist im Elternhause hauptsächlich der Vater, in der Schule der Lehrer. Besitzt sie der Letztere, so wird sein Leben und Beispiel ausreichen; hat er sie verloren, oder ist er nicht im Stande, sie sich zu erwerben, dann werden auch geschriebene Schulgesetze Nichts helfen, sondern nur dazu beitragen, des Erziehers Ohnmacht zu zeigen.

Für geschriebene Schulgesetze könnte höchstens Das sprechen, daß sie das Gedächtniß des gesetzgebenden Lehrers unterstützen und diesen vor Widersprüchen und Inconsequenzen bewahren. Allein so weitläufig, daß sie das wirklich thäten, können sie unmöglich sein, da es sehr schwer fallen würde, alle möglichen Fälle, für welche ein Gesetz nöthig werden möchte, vorher zu berechnen.

E. Uebung und Gewöhnung, Belohnung und Bestrafung. §.111.

Hierüber haben wir bei der Bildung des Willens das Nothwendige bereits gesagt. Siehe §. 77—79.

Von der Aufgabe, als dem vorzüglichsten Mittel zur Uebung, werden wir in der Methode sprechen.

F. Verzeichnisse über Schulversäumnisse, über den Fortschritt und das Betragen der Kinder. §.112.

Sie sind nach den von der Behörde gegebenen Vorschriften einzurichten und mit Sorgfalt und strenger Gerechtigkeit zu führen.

II. Die Klassification. §.113.

Eine große Sorgfalt ist in der Volksschule auf die richtige Eintheilung der Schüler zu verwenden; sonst ist eine angemessene Einwirkung auf den Einzelnen, ein gleichmäßiger Fortschritt gar nicht denkbar. Manche Schule kommt nicht vorwärts, blos weil es ihr an einer genauen Eintheilung der Kinder fehlt.

Man unterscheidet in dieser Beziehung das Klassen- und das Fachsystem. Letzteres, wornach die Schüler für verschiedene Fächer verschiedene Lehrer haben, eignet sich nicht für die Volksschule, sondern nur für höhere Lehranstalten. Wir haben es also nur mit dem Klassensystem zu thun und geben für dasselbe folgende Anhaltspunkte:

1) Die Kinder sind nach dem Alter und den Fähigkeiten in verschiedene Klassen zu vertheilen.

Der Lehrer, welcher bestimmen soll, in welche Klasse ein Kind zu versetzen ist, wird sich nicht einzig nach dessen Alter, noch einzig nach dessen Fähigkeiten

richten dürfen, sondern nach Beiden zugleich. Es wird also vorkommen, daß z. B. ein neunjähriges Kind unter den zehnjährigen und ein zehnjähriges unter den neunjährigen sitzt. Uebrigens soll man keines, wenn es nicht gänzlich vernachlässigt und verwahrlost ist, länger als ein Jahr repetiren lassen und ein fähiges Kind selten mehr als einen Jahrescursus vorsetzen.

2) Nach den Jahrgängen auch die Klassen zu bestimmen, ist in den meisten Fällen nicht ausführbar und bietet weder einen größeren pädagogischen, noch methodischen Vortheil. Für die Wiederholung und Disciplin ist mindestens die Vereinigung zweier Jahrgänge von größerem Werthe. So würden also die Kinder von 6—8, 8—10, 10—12, 12—14 Jahren je eine Klasse bilden, und auch hier ist in vielen Fällen eine Vereinfachung geboten.

3) Eine jede Klasse zerfällt wieder in Abtheilungen. Da aber der Lehrer durch zu viele Abtheilungen Kraft und Zeit zersplittert und die Schüler zu wenig unmittelbaren Unterricht erhalten; so ist es von größter Wichtigkeit, deren nicht mehr zu machen, als die Nothwendigkeit fordert. Da, wo zwei Jahrgänge eine Abtheilung bilden, ist für den ersten Jahrgang der Unterricht Begründungs- und für den zweiten Wiederholungsunterricht.

4) Wie viele Klassen von einem Lehrer unterrichtet werden sollen, hängt von der Anzahl der Lehrer, und diese hängt wieder von der Anzahl der Kinder ab.

a) In der Regel reicht an Orten, wo nur 80 Schulkinder vorhanden sind, für alle ein Lehrer aus, und wir nennen eine solche Schule eine einklassige. Eigentlich besteht sie aus zwei Schulen unter einem Lehrer. Denn die Kinder von 6—8 Jahren, welche die Elementarklasse bilden, müssen in einer anderen Zeit unterrichtet werden, als die Kinder von 8—14 Jahren, welche die Oberklasse ausmachen. In beiden Klassen genügen zwei Abtheilungen in allen Gegenständen, mit Ausnahme des Rechnens in der Oberklasse, welches daselbst drei fordert. In derselben bilden demnach die Kinder von 8—10 die eine, von 10—14 die andere Abtheilung, und im Rechnen theilt man sie ein in die von 8—10, 10—12, 12—14 Jahren.

Da, wo man der Elementarklasse die Kinder bis zum 9. oder 10. Jahre zutheilt, läßt sich dieser offenbare Mißstand nur durch den zu engen Raum des Schullocales rechtfertigen.

b) An Orten, wo zwei Lehrer angestellt sind, haben wir eine zweiklassige Schule. Die Elementarklasse besteht aus den Kindern von 6—10 Jahren, welche in zwei Abtheilungen zerfallen, in die Kinder von 6—7 und 7—10 Jahren. Nur im Rechnen, Anfangs auch im Lesen und in der Sprachlehre sind drei Abtheilungen nothwendig, nämlich, die von 6—7, 7—8 und 8—10 Jahren. Die Kinder von 10—14 Jahren bilden die Oberklasse und zerfallen in zwei Abtheilungen von 10—12 und von 12—14 Jahren.

c) An Orten, wo drei Lehrer angestellt sind, erhalten wir die dreiklassige Schule: die Elementarklasse mit den Kindern von 6—8 Jahren, deren Abtheilung bekannt ist, die Mittelklasse mit den Kindern von 8—11 Jahren in zwei Abtheilungen, nämlich von 8—10 und von 10—11 Jahren und die Oberklasse mit den übrigen Kindern in zwei Abtheilungen, nämlich von 11—12 und von 12—14 Jahren.

d) An Orten, wo vier Lehrer angestellt sind, also in der vierklassigen Schule, besteht die Elementarklasse aus den Kindern von 6—8, die untere Mittelklasse aus den Kindern von 8—10, die obere Mittelklasse aus den Kindern von 10—12 und die Oberklasse aus den von 12—14 Jahren. Alle Klassen zerfallen wieder in zwei Abtheilungen, die vielfach auch zusammen unterrichtet werden können.

e) Da, wo die Geschlechter getrennt werden sollen, was aus wichtigen Gründen empfehlenswerth ist, ist statt der zweiklassigen Schule eine einklassige Parallelschule, statt der dreiklassigen eine zweiklassige mit einer Parallel-Oberklasse u. s. w. einzurichten. Ebenso erhält die fünfklassige Schule die Einrichtung einer dreiklassigen u. s. w.

III. Die Methode. §.114.

Soll der erziehende Unterricht in unseren Schulen zum wahren Ziele führen, so muß er auf die gehörige Weise ertheilt werden. Ist er noch so wahr, die Form aber, in der er gegeben wird, eine unzweckmäßige, so wirkt derselbe nicht, was und wie er wirken könnte und sollte.

Die Lehrweise beim Unterrichte heißt Methode. Nur durch eine gute Methode kann der wahre Zweck der Schulbildung erreicht werden, und es ist darum von größter Wichtigkeit, sich dieselbe in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen anzueignen und sich darin stets zu vervollkommen.

Dabei kommt es an:

1) auf die Lehrgrundsätze,

2) den Lehrplan,

3) den Lehrweg,

4) die Lehrform,

5) den Lehrton,

6) die Aufgabe,

7) den Lehrapparat.

§. 115. **1. Die Lehrgrundsätze.**

Der ganze Schulunterricht ist nichts Anderes, als die wechselseitige Hingabe des Lehrers an die Schüler und der Schüler an den Lehrer. Das Mittel dabei ist der Lehrstoff, und der Zweck die Bildung des Kindes an Sinn und Geist nach den verschiedenen Richtungen und Beziehungen, welche wir in der Erziehungskunde kennen gelernt haben.

Die Lehrgrundsätze finden demnach ihre Begründung und Ableitung in der Erziehungskunde und beziehen sich theils mehr auf die Eigenthümlichkeiten der kindlichen Natur, theils mehr auf den Lehrstoff, theils mehr auf den Lehrer, wiewohl ein jeder Grundsatz in diese verschiedenen Gebiete zugleich eingreift und darum von einer absoluten Scheidung nicht die Rede sein kann.

§. 116. A. Grundsätze, welche sich mehr auf die Eigenthümlichkeiten der kindlichen Natur beziehen.

Erster Grundsatz: „Unterrichte naturgemäß!"

Der Entwickelungsgang der Kräfte und Fähigkeiten eines heranwachsenden Menschen richtet sich nach bestimmten von der Natur gegebenen Gesetzen. Nur diejenige Methode, welche diese berücksichtigt und zu den ihrigen macht, ist erfolgreich, während Alles, was der Natur des Kindes widerstrebt, verwerflich ist.

Aus diesem Grundsatze leiten sich folgende Regeln ab:

1) „Berücksichtige stets den Standpunkt des Schülers!"

Ohne die Kenntniß des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung und Bildung desselben möglich. Ehe man also den Unterricht beginnt, muß man im Klaren darüber sein, nicht nur wie weit die Kenntnisse der Schüler reichen, sondern auch wie weit ihre Kräfte entwickelt sind. Je spezieller man dieses von jedem Kinde weiß, desto besser wird man unterrichten können.

2) „Von diesem Standpunkte des Schülers aus führe den Unterricht stets lückenlos und gründlich weiter!"

In dem Entwickelungsgange der Natur gibt es keinen Stillstand, aber auch keine Ueberstürzung. So soll es auch im Unterrichte sein. Er sei ein Fortschreiten, aber kein unterbrochenes und oberflächliches, sondern ein lückenloses und gründliches und darum stetiges.

Was die Lückenlosigkeit anbetrifft, so bezieht sie sich nicht blos auf den Lehrstoff, sondern auch auf die Fassungsgabe der Kinder. Man kann den Stoff in bester Ordnung aneinander reihen, und es kann doch derselbe nur stückweise von den Kindern erfaßt worden sein.

Wie schön läßt sich z. B. eine orthographische Regel an die andere anreihen, ohne daß die Schüler sie durchdrungen und bis zu der Fertigkeit geübt haben, daß sie nie mehr in der zusammenhängenden schriftlichen Darstellung dagegen fehlen. Demnach ist nur der Unterricht lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu betreten, welche von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß.

Ebenso kann auch die Forderung, daß der Unterricht gründlich sei, sehr mißverstanden werden. Der Gegensatz der Gründlichkeit ist die Oberflächlichkeit, Seichtigkeit und Breite. Vor diesen Fehlern soll man sich wohl hüten. Anderntheils bilde man sich aber nicht ein, als müsse bei einem Gegenstande solange verweilt werden, bis in demselben dem Schüler Nichts mehr unbekannt, sondern die Sache völlig erschöpft sei. Dieses wäre das Grab eines guten Unterrichtes. Wer z. B. bei kleinen Kindern mit den vier Grundrechnungsarten sich so lange beschäftigen wollte, bis sie alle möglichen Seiten derselben erforscht, alle möglichen Uebungen vorgenommen hätten, der würde ganz unrichtig verfahren. Es wird nur gefordert, den Schüler nicht eher weiter zu führen, als bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Einsicht und Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwickelungsstufe des Schülers und dem Anspruche an genügende Leistungen entsprechen. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugendunterrichtes erschöpft werden. Vielmehr verlangt es die Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen zu verschiedenen Zeiten und im Besitze verschiedener Grade geistiger Entwickelung führt den Strebenden allmählig zum freien Besitze derselben. Der falsch verstandene Grundsatz der Gründlichkeit hat viele Lehrer zu einer unendlichen Zersplitterung der Gegenstände in tausend Uebungen und Stufen verführt.

3) „Achte bei diesem Lehrverfahren zugleich auf die Eigenthümlichkeiten der Kinder!"

a) Auf ihre Altersstufen, b) auf Knaben und Mädchen, c) auf Stadt- und Landkinder, auf Kinder von gebildeten und ungebildeten Eltern, d) auf Befähigung, e) auf die verschiedenen Temperamente u. s. w. Ein wesentlicher Unterschied besteht im Unterrichten je nach den verschiedenen Altersstufen. So muß in der Elementarklasse vorzugsweise die Anschauung, in der Mittelklasse die Uebung, in der Oberklasse die Anwendung hervortreten, ohne daß eine dieser Arten gänzlich ausgeschlossen wäre. (Siehe §. 90.) Ferner verlangt der Knabe eine andere Behandlung, als das Mädchen. (Siehe §. 91.)

Zweiter Grundsatz: „Unterrichte anschaulich!"

Dieser Grundsatz ist eigentlich schon in dem ersten eingeschlossen; wir stellen ihn aber wegen seiner Wichtigkeit besonders hierher. Er ist das Princip des Elementarunterrichtes der neuen Schule.

Derselbe tritt zwar, wie wir oben bemerkt haben, in der Elementarklasse vorzugsweise auf; aber man würde sich sehr täuschen, wenn man ihn auf den ersten Unterricht beschränken wollte. Die Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt naturgemäß mit sinnlichen Wahrnehmungen. Diese werden zu Anschauungen und diese vom Verstande zur allgemeinen Vorstellungen und Begriffen erhoben. Darum müssen überhaupt in der Schule alle Begriffe auf Anschauung beruhen; sonst fehlt ihnen der Gehalt, sie sind hohl und leer, und die Worte, welche sie bezeichnen, sind Wortschälle. Selbst das Erkennen innerer Zustände durch den inneren Sinn geht bei dem Kinde größtentheils aus der äußeren Anschauung hervor.

Aus dem Grundsatze der Anschaulichkeit leiten wir zwei sehr wichtige Regeln ab:

1) „Gehe stets vom Anschaulichen aus, und schreite von da zum Begrifflichen fort, also vom Concreten zum Abstracten!"

Diese Regel gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichtes und der Erziehung. Nur durch ihre umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, geistschwächende Nachsprechen unverstandener Wörter zu verbannen.

Natürlicher Weise erlauben es die Verhältnisse der Schule nicht überall, alle Anschauungen, welche den zu besprechenden Begriffen zu Grund liegen, dem Schüler unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man zu den mittelbaren Veranschaulichungen, welche in der speziellen Unterrichtskunde, II. Theil §. 197—208, einzeln bezeichnet sind.

2) „Errege und leite durch die Anschauung die Schüler so, daß sie durch eigene Selbstthätigkeit zum abstracten Begriffe gelangen!"

Die Erkenntniß des Kindes wäre doch immer nur ein äußeres und nicht sein innerstes Eigenthum, wenn vorzugsweise der Lehrer es wäre, der ihm das Concrete bis zum abstracten Begriffe verarbeitete. Es selbst soll an der Hand desselben diesen geistigen Prozeß selbstständig durchmachen. Allerdings kommt es hier auf die Natur der Gegenstände an. Es wird solche geben, wo das schwache Kind mehr, und solche, wo es weniger der Hilfe des Lehrers bedarf. Daß wir mit Aufstellung dieses Grundsatzes nicht der ausschließlich entwickelnden Methode

das Wort reden, wird bei Anwendung desselben auf die verschiedenen Lehrfächer in der speziellen Unterrichtskunde ersichtlich.

Dritter Grundsatz: „Unterrichte elementarisch!"

Auch dieser Grundsatz ist schon in dem vorausgehenden eingeschlossen und verhält sich zu ihm, wie das Besondere zum Allgemeinen, weßwegen wir ihn hervorheben.

Auf gelehrten Schulen wird wissenschaftlich unterrichtet, d. h. der Lehrer beginnt mit allgemeinen abstracten Begriffen, verbindet diese zu einem Systeme und leitet nur gelegentlich daraus das Einzelne und Besondere ab. Auch geht er weit über den Bereich der Kenntnisse für das gewöhnliche Leben hinaus. Gerade umgekehrt macht es der Volksschullehrer. Er geht vom Einzelnen und Besonderen aus und steigt allmählig zu dem allgemeinen Wissen, welches die Grundlage für's bürgerliche und höhere Leben bildet; dabei setzt er durch wiederholte Fragen den Schüler in Bewegung und leitet ihn durch fortwährende Anregung zur Erzeugung neuer Gedanken an. Die wissenschaftliche Methode ist der elementarischen gerade entgegengesetzt; der Anfangspunkt der einen ist der Endpunkt der anderen und umgekehrt.

Aus diesem Grundsatze ergeben sich folgende Regeln:

„Schreite:

a) Vom Nahen zum Entfernten!"

So gehen wir im Anschauungsunterrichte vom Schulzimmer aus und von da zum menschlichen Körper über, beginnen in der Erdkunde mit der Lage des Schulhauses u. s. w. Doch unter dem Nahen ist nicht immer das dem Orte nach Nahe zu verstehen, sondern das dem Geiste des Kindes Nahe. So hat man eine lange Zeit hindurch gemeint, die Vorstellung von Gott wäre dem menschlichen Geiste sehr fernliegend, und man hat dem zufolge allerhand künstliche Vorbereitungen für nöthig erachtet, ehe man glaubte, von Gott sprechen zu dürfen. Dies war ein Irrthum, weil die Idee Gottes Jedem angeboren ist.

b) „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwereren!"

Das Einfache ist gewöhnlich auch das Leichte und das Zusammengesetzte das Schwere.

Die einfachen Rechnungsoperationen sind leichter aufzufassen, als die zusammengesetzten und durch die Mannigfaltigkeit der Theile verwickelten. Damit ist aber durchaus nicht gesagt, daß immer das Einfachste, Einzelnste überall der Anfangspunkt, das Erste, sein müsse; denn dieses ist oft schwerer zu fassen, als das Ganze. So wird ein Kind eine Pflanze in ihrer Ganzheit leichter erkennen, als sogleich in ihren Theilen und in den Theilen der Theile. Die Vorstellung eines Thieres überhaupt liegt ihm näher, als die Vorstellung einer besonderen Thierart.

Auch ist damit nicht ausgeschlossen, daß in einer folgenden Lektion manchmal leichtere Aufgaben vorkommen können und dürfen, als in den vorhergehenden. Dies zu vermeiden, wäre unmöglich, und zudem erfrischt und kräftigt auch die Abwechselung von Leichtem und Schwerem.

c) „Vom Bekannten zum Unbekannten!"

Es liegt ganz in dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, daß man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte reiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des Unbekannten zu bemächtigen und es zu etwas Bekanntem zu machen. Wollte man umgekehrt verfahren, so hieße dies das Dunklere zuerst setzen, um durch die Finsterniß das Licht zu erhalten.

Darum müssen auch die beiden vorausgehenden Regeln dieser letzteren in dem Falle weichen, wo sie sich gegenseitig ausschließen. Also wenn das Zusammengesetzte, das an und für sich Schwierigere, bekannt ist, das Einfache und an und für sich Leichte unbekannt, so geht das Erstere dem Letzteren voran.

Vierter Grundsatz: „Unterrichte so, daß du durch denselben Gegenstand den Schüler recht vielseitig erregst, und verbinde stets das Wissen mit dem Können!"

In der Schule handelt es sich um ein sehr bedeutendes Wissen. Arbeitet der Lehrer nur auf dieses hin, so verfolgt er den materialen Zweck; ist ihm dagegen die Anwendung und Beziehung des Lehrstoffes auf das Leben minder wichtig, hält er nur darauf, daß an dem Stoffe die geistige Kraft gebildet, die Aufmerksamkeit geweckt, das Denk- und Sprachvermögen geübt und der Verstand gestärkt werde: so berücksichtigt er den formalen Zweck. Die rechte Methode beruht in der innigen Verbindung des materialen mit dem formalen Zwecke, des Wissens mit dem Können.

Daraus ergeben sich nun folgende Regeln:

1) „Vermeide das Vielerlei der Gegenstände!"

Jede Ueberladung ist ein Verderben. Darum nur nicht Alles auf einmal, sondern das Nothwendigste nach und nach.

2) „Errege an dem einen Gegenstande möglichst vielseitig die Kräfte des Zöglings, also nicht nur seinen Verstand, sondern auch sein Gemüth, sein Gedächtniß, seinen Willen!"

Demnach keine Uebereilung, sondern: „Eile mit Weile!"

3) „Lasse auch den Gegenstand üben, und steigere so das Wissen und Können!"

4) „Wiederhole öfter, damit das Gelernte behalten und im späteren Leben angewendet werden kann!"

B. Grundsätze, welche sich mehr auf den Lehrstoff beziehen. §.117.

Erster Grundsatz: „Zerlege den Lehrstoff in Abschnitte, Stufen und Uebungen, und sorge dafür, daß in dem Neuen das Vorhergehende immer wieder vorkommt!“

Diese Zerlegung des vollständigen Lehrstoffes in immer kleinere Ganze macht den Lehrgang aus, worüber wir das Weitere später bemerken werden. Ist er so eingerichtet, daß er den wesentlichen Stoff in concentrischen Kreisen erweitert, so ergibt sich auch natürlich in jedem Folgenden die Wiederholung des Vorausgehenden.

Zweiter Grundsatz: „Verweile vorzüglich bei den Elementen, und kehre gern auf dieselben zurück; thue aber auch zur Erregung der Wißbegierde schon im Voraus einzelne Blicke auf das Kommende!“

Wie kein dauerhaftes Gebäude ohne einen festen Grund aufgeführt werden kann, so kann kein Unterrichtsstoff von nur einigem Umfange ohne eine solche Grundlage ertheilt werden. Die Kinder müssen sich erst an den Gegenstand gewöhnen, und ihr Geist muß erst in die geeignete Richtung gebracht werden; das ist aber nur möglich durch längeres Verweilen bei den Anfängen. Eilt der Lehrer flüchtig über diese hin, ist ihm nur daran gelegen, vorwärts zu kommen; dann wird er sich in der Folge nur allzusehr durch die geringen Fortschritte der noch nicht erstarkten Schüler, ja durch ihre völlige Theilnahmlosigkeit aufgehalten sehen.

Darum soll der Lehrer die Elementarklasse, sowie die Unterabtheilung jeder Klasse nur nicht vernachlässigen; ebenso wenig darf er, wenn er einen neuen Unterrichtsgegenstand oder einen neuen Abschnitt beginnt, über die Grundlagen rasch hinausgehen. Er wird dann später um so schneller vorwärts kommen.

Wie man aber in dem Lehrgange recht bei den ersten Uebungen verweilen muß, so soll man auch später auf dieselben zurückkommen, z. B. beim Lesen auf die Laute und ihre Verbindung, sowie auf die Auflösung der Sätze in Wörter, der Wörter in Silben und Laute, im Rechnen auf die Entstehung der übrigen Zahlen aus der Eins u. s. w. Während dieser Rückblick den Schüler in dem einmal Gelernten befestigt, eifert ihn ein oftmaliger Blick vorwärts an, indem man ihm gelegentlich andeutet, was man ihm später Wichtiges und Schönes noch mittheilen und zu welchen Fertigkeiten man ihm verhelfen wolle.

Dritter Grundsatz: „Bringe die Unterrichtsgegenstände, so viel als thunlich, unter sich in die rechte Verbindung!“

Die Welt und das Leben, wofür unsere Schüler erzogen werden sollen, sind ein großes Ganze, das in sich genau zusammenhängt. Demnach sei auch der Unterricht ein Ganzes, und von den Unterrichtsstoffen greife einer in den anderen.

Das Lesen werde z. B. nicht ohne Rücksicht auf Orthographie, Grammatik und Aufsatz, auf den Religions- und Realunterricht betrieben u. s. w.

C. Grundsätze, welche sich mehr auf den Lehrer beziehen. §.118.

Erster Grundsatz: „Unterrichte anziehend!“

Diesen Grundsatz wird der Lehrer dann verwirklichen:

a) Wenn er Wechsel in seinen Unterricht bringt nicht sowohl durch die Mannigfaltigkeit des Stoffes, als vielmehr durch die allseitige Auffassung desselben Gegenstandes.

b) Wenn er mit rechter Lebendigkeit den Unterricht ertheilt, innige Freude an der Beschäftigung mit den Kindern und am Gelingen ihrer schwachen Versuche zeigt, überhaupt ermunternd und anregend auf sie einwirkt und sich ganz ihnen hingibt, die Schulstube während des Unterrichtes als seine Welt betrachtet und stark genug ist, häusliche Verdrießlichkeiten und sonstige Störungen zu vergessen.

c) Wenn er in den nothwendigen Kenntnissen des Stoffes und der richtigen Methode für die Mittheilung desselben sicher ist.

Je mehr er sich in dem Gesagten vervollkommnet, desto leichter und gewandter wird er den obigen Grundsatz zur Ausführung bringen. Bei gewonnener eigener Sicherheit wird er jetzt Manches entwickeln, was er bei früherer Unsicherheit nur vortrug, Manches beleuchten, was er ganz überging u. s. w.

Zweiter Grundsatz: „Unterrichte mit Kraft!"

Die Quelle der disciplinarischen und doctrinellen Kraft der Lehrer, welche sich durch diese Eigenschaft auszeichnen, liegt nicht blos in der Sicherheit und Festigkeit ihres Wissens und ihrer Methode, sondern auch in der Energie ihres Willens, in ihrer Charakterstärke. Bei Unentschiedenheit und Schwäche leistet man in der Welt in keinem Stücke Etwas, also auch nicht im Unterrichte und in der Erziehung.

Erstaunenswerthes wird dagegen in der Schule geleistet, in welcher die Energie den Lehrer belebt. Da herrscht jene geregelte, angestrengte Aufmerksamkeit, die sich im Blicke der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in Allem kund gibt, und ihre und des Lehrers Anstrengung so erfreulich belohnt.

Dritter Grundsatz: „Stehe nie still!"

Dieser Grundsatz verlangt einen steten Fortschritt im Unterrichte, und seine Ausführung hängt vorzüglich von der Fortbildung des Lehrers ab, auf welche wir hier zurückverweisen.

§.119. 2. Der Lehrplan.

In jeder Schule, wenn sie ihrer Bestimmung ganz genügen soll, muß der Unterricht nach gewissen, wohl überdachten Prinzipien geordnet, folglich ein fester Lehrplan zu Grunde gelegt werden.

Nur Unkunde der Sache oder eine sonstige Verwechselung Dessen, was ein tüchtiger Lehrer doch immer noch ohne bestimmten Lehrplan wirken kann, mit der allgemeinen Wirksamkeit der Schule selbst, könnte dies bezweifeln. Einzelne gute Schüler mögen auch aus solchen Schulen hervorgehen, deren Führung der Willkür der Lehrer ganz überlassen ist. Der Mehrzahl aber wird diese Rücksichtslosigkeit verderblich sein.

Es ist daher ein wesentliches Erforderniß für das Gedeihen des Schulhaltens, daß der Lehrer mit Genehmigung der Behörde vor Allem für seine Schule einen zweckmäßigen Lehrplan entwerfe, durch welchen der Unterricht so geregelt und geordnet wird, daß das Rechte am rechten Orte, zur rechten Zeit, in sachgemäßer Verbindung gelehrt und geübt werden und Alles gehörig in einander greifen kann. Bei Entwerfung desselben kommen aber vorzugsweise in Betracht:

A. Der Lehrstoff,

B. Der Lehrgang,

C. Der Lektions- und Stundenplan.

A. Der Lehrstoff. §.120.

Bei dem Lehrstoffe kommt es nicht blos auf die Beantwortung der Frage an, welche Gegenstände in der Volksschule überhaupt gelehrt werden sollen, sondern noch vielmehr auf den Umfang und das Ziel derselben und die Vertheilung ihres Stoffes auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen.

a) Die Lehrgegenstände. §.121.

1) Das unbedingt Nothwendige muß ohne Zweifel zuerst gelehrt werden. Dieser Grundsatz gilt sowohl von den Kenntnissen, als auch von den Fertigkeiten des Kindes. Aus dem Zwecke der Volksschule wird aber Jeder leicht die unbedingt nothwendigen Gegenstände für dieselben finden können. Es sind:

a) Die Religionslehre.

Sie steht unter allen oben an, als der wichtigste Lehrzweig, und hat die allseitige Kenntniß des Katechismus und der biblischen Geschichte, welche Lehrbücher in der betreffenden Diöcese von der kirchlichen Behörde vorgeschrieben sind, zum Gegenstande.

b) Der Sprachunterricht.

Derselbe soll das Kind in der Sprachfertigkeit und im Sprachverständnisse für das Leben ausbilden und besteht während des ersten Schuljahres im Schreibleseunterrichte, neben welchem der Anschauungsunterricht sowohl auf den Sprachunterricht, als auch auf die übrigen Lehrgegenstände vorbe-

reitet, und verzweigt sich in den folgenden Schuljahren in das fertige und logische Lesen, das Schönschreiben, die Orthographie, die Grammatik und den Aufsatz.

c) Das Rechnen.

Es schließt dasjenige Kopf- und Tafelrechnen in sich, welches das bürgerliche Leben fordert.

d) Der Gesangunterricht.

Er bewegt sich im Bereiche des Volks- und Kirchenliedes, bildet zu dem Zwecke Gehör und Stimme und theilt auch die technischen Kenntnisse mit, welche hierfür gefordert werden.

e) Die Geographie.

Ausgehend von der Heimathkunde, beschränkt sie sich auf die geographische Kenntniß, welche bei dem jetzigen allgemeinen Verkehre auch der gewöhnliche Mensch nicht mehr entbehren kann.

2) Nach den unbedingt nothwendigen Lehrgegenständen treten da, wo günstigere Schulverhältnisse es zulassen und die Lokalverhältnisse es wünschenswerth machen, die übrigen Realien als bedingt nothwendig auf.

Der Rangordnung nach folgen sie dann so aufeinander:

a) Die Naturkunde,

b) Die Geschichte,

c) Die Formenlehre und das Zeichnen.

d) Bei den Mädchen steht oben an die Industrie.

Noch andere Gegenstände in irgend eine Volksschule hereinziehen wollen, würde ihrem Zwecke durchaus nicht entsprechen und jedenfalls den unbedingt nothwendigen, auf welche immer und überall das höchste Gewicht gelegt werden muß, nur Nachtheil bringen.

§.122. b. Ziel und Umfang der Lehrgegenstände.

Eine fernere Frage ist, in welchem Umfange und bis zu welchem Ziele die sowohl unbedingt, als bedingt nothwendigen Gegenstände in der Schule gelehrt werden sollen.

Während die spezielle Anleitung über Ziel und Umfang jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes dem zweiten Theile dieses Werkes überlassen bleibt, gibt die allgemeine Unterrichtskunde nur die Gesichtspunkte an, von welchen man bei Entwerfung des Lehrplanes auszugehen hat.

Man richte sich in dieser Beziehung

1) Nach dem Zwecke der Volksschule.

Dasjenige, was das Kind zur Erreichung desselben in jedem Lehrgegenstande wissen und können soll, muß ihm auch mitgetheilt werden.

2) Nach den Schulverhältnissen.

Daß der einklassigen Schule weniger zugemuthet werden kann, als den mehrklassigen und daß auch unter diesen die Anforderungen sich steigern, je günstiger die Verhältnisse sind, versteht sich wohl von selbst. Bei Aufstellung eines allgemeinen Lehrplanes wird man deßwegen die einklassige Schule zu Grunde legen müssen, und Das, was diese leisten kann, ist von den übrigen jedenfalls zu fordern. Ueberhaupt wird es bei den mehrklassigen Schulen nicht zunächst auf Erweiterung des Stoffes, sondern auf tiefere und allseitigere Begründung ankommen.

3) Nach den Fähigkeiten der Kinder.

Nach den oben angeführten Lehrgrundsätzen muß man auch den Standpunkt der Schüler wohl berücksichtigen. Es ist nicht ein Jahrgang so befähigt, wie der andere, nicht eine Klasse Kinder, welche man von einem anderen Lehrer übernimmt, wie eine andere. In solchen Fällen ist es besser, alle die bedingt nothwendigen Gegenstände selbst in mehrklassigen Schulen fallen zu lassen und sich tüchtig mit den unbedingt nothwendigen zu beschäftigen, und bei diesen wieder einige Zeit vorzugsweise mit jenen, in welchen die Schüler am meisten zurück sind.

4) Nach den Lokalverhältnissen.

Diese letztere Rücksicht kann nur geltend gemacht werden, bezüglich der bedingt nothwendigen Gegenstände. So kann in manchen Orten mehr Gewicht auf die Naturkunde, in anderen auf Formenlehre und Zeichnen gelegt werden.

c. Die Vertheilung des Lehrstoffes auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen. §.123.

Diese Vertheilung ist von größter Wichtigkeit; denn unmöglich kann die Volksschule das ihr gesetzte Ziel erreichen, wenn nicht mit dem Anfange des Schuljahres der vollständige Stoff auf die einzelnen Klassen und Abtheilungen bestimmt vertheilt und so am Schlusse das Pensum gelöst wird. Dieß ist um so nothwendiger, je mehr Lehrer an einem und demselben Orte zusammenwirken. Wenn so oft in mehrklassigen Schulen den günstigeren Verhältnissen die Leistungen nicht entsprechen wollen, so mag vielfach der Grund in dem Mangel an diesem Zusammenwirken nach Einem Ziele liegen.

Bei Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände werden wir noch diese Vertheilung im Einzelnen vornehmen müssen, während wir hier das Allgemeine geben.

1) Es ist zunächst dafür Sorge zu tragen, daß jede Klasse dem Stoffe nach ein Ganzes bekommt; denn nur da, wo das Kind bei der Wiederholung die Uebersicht über ein Ganzes hat, erfaßt es klar und sicher auch die Theile.

2) Je kleiner die Kinder sind, desto mehr hat sich dieses Ganze auf das Wesentlichste, gleichsam auf den Kern zu beschränken.

Es ist dies dem Grundsatze gemäß, daß man vorzüglich bei den Elementen verweilen und sie feststellen soll.

3) Dieses Wesentliche muß in jeder Klasse im Zusammenhange wiederkehren, aber sich immer mehr entfalten und erweitern, je mehr die Fähigkeiten und sonstigen Kenntnisse der Schüler zunehmen.

So wächst gleichsam der in der Elementarklasse gepflanzte Kern in der Mittelschule zur zarten Pflanze, in der Oberklasse erstarkt er zum Baume, der Blüthen und Früchte trägt. Der Unterricht in der Volksschule gleicht in dieser Weise den concentrisch sich erweiternden Kreisen; der Mittelpunkt bleibt überall derselbe; der Kreis, welcher sich zunächst um den Mittelpunkt bewegt, gehört der Mittel-, der größte Kreis der Oberklasse an.

Wir wollen das Gesagte an einigen Lehrgegenständen klar machen.

In der Religion sollen nicht blos die Eigenschaften Gottes und einige abgerissene biblische Geschichten, sondern die wesentlichsten Wahrheiten der ganzen Religion im Zusammenhange der Stoff für die Elementarklasse sein. Diese treten in der Mittelklasse wieder auf, erweitern sich aber zu einem größeren Umfange; in der Oberklasse ist dies wieder so, nur daß immer mehr Wahrheiten, Folgerungen, Anwendungen in den Kreis hereingezogen werden.

Im Rechnen sollen die Schüler in der Elementarklasse nicht blos das Auf- und Abzählen üben, sondern sie erhalten ein Ganzes; dieses bilden die vier Grundrechnungsarten. Es werden aber nur die einfachsten Operationen mündlich und schriftlich vorgenommen, während sie in den nachfolgenden Klassen immer weiter und schwieriger werden.

§. 124. **B. Der Lehrgang.**

Unter Lehrgang verstehen wir die der Fassungskraft der Kinder angemessene Vertheilung, Anordnung und Darstellung des für eine Klasse bestimmten Stoffes.

a) Was zunächst die Vertheilung anbelangt, so besteht sie in der Zerlegung des Ganzen in immer kleinere Ganze, welche man die Stufen des Lehrganges nennt.

b) Diese Stufen müssen so aneinander gereiht werden, daß eine aus der anderen hervorgeht, und auf diese Weise sich das Ganze im Zusammenhange gibt.

Nach dem allgemeinen Lehrgrundsatze: „Schreite vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannten!“ ist der Ausgangspunkt zuerst festzustellen, die Stufe, welche unmittelbar aus diesem sich ergibt, kommt alsdann u. s. f. Sonach ist immer die Stufe, welche das Kind erstiegen hat, das Bekannte, mittels dessen es das folgende Unbekannte erkennt.

c) Die Darstellung oder die spezielle Behandlung der Stufen hängt von den Wegen ab, welche man je nach der Fassungskraft der Kinder und der Natur des Stoffes einschlagen muß und wobei stets darauf zu merken ist, daß neben der gewonnenen Einsicht die Uebung bis zur Fertigkeit hergehen soll.

Nach diesen Grundsätzen sind in der speziellen Unterrichtskunde die Lehrgänge der einzelnen Unterrichtsgegenstände entworfen.

C. Die Lektions- und Stundenpläne. §.125.

Sie geben die für jede Woche festgesetzten Unterrichtsstunden und die Vertheilung der Lektionen auf diese Stunden bezüglich aller Gegenstände an, wobei die verschiedenen Abtheilungen, sowie der unmittelbare oder der mündliche und der mittelbare Unterricht oder die stillen Beschäftigungen berücksichtigt sein müssen.

Was die wöchentlichen Unterrichtsstunden anbelangt, so beträgt die Normalzahl für die Elementarklasse, wenn sie einen besonderen Lehrer hat, 20, für jede folgende Klasse 26 Stunden. Ist im Sommer nur Halbtagsschule, so reducirt sich der Unterricht auf 18 Stunden. Bei der einklassigen Schule werden gewöhnlich 10 Stunden auf die Elementarklasse, 20 Stunden auf die Oberklasse, und wenn im Sommer die Halbtagsschule eingerichtet wird, auf die erstere 9, auf die letztere 15 Stunden kommen.

Bezüglich der Vertheilung der Lektionen jedes Gegenstandes auf die einzelnen Stunden und die Verlegung derselben auf die verschiedenen Tage und Tageszeiten merke man sich folgende Regeln:

1) Man sorge dafür, daß der unmittelbare Unterricht verhältnißmäßig auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen vertheilt und somit keine Klasse verkürzt werde.

2) Je wichtiger ein Gegenstand ist, oder je mehr Uebung er verlangt, oder je umfangreicher er ist und je mehr Theile er hat, die elementarisch berücksichtigt werden müssen, desto mehr Zeit muß man demselben widmen.

3) Man suche, wo es nur immer möglich ist, in jeder Schulstunde eine Einheit in den Lehrgegenständen herzustellen, so daß sich die Schüler aller Abtheilungen mit dem nämlichen Gegenstande beschäftigen.

Dadurch kann man Schüler, welche in einem Fache weiter vorgerückt oder weiter zurück sind, an dem Unterrichte einer höheren oder niederen Abtheilung

Theil nehmen lassen. Auch erleichtert diese Einrichtung die Anwendung von Uebungsgehilfen.

4) Man lasse dem unmittelbaren Unterrichte, wenn es möglich ist, immer die entsprechende Uebung desselben Gegenstandes nachfolgen, damit der Schüler das Erklärte sich fester einprägen könne.

5) Man lasse auf ein anstrengendes Geschäft immer ein solches folgen, welches weniger anstrengt, damit die Thätigkeit des Schülers nicht ermüde.

6) Man räume jedem Unterrichtsgegenstande diejenige Zeit des Tages ein, welche für die dabei anzuwendende Thätigkeit die günstigste ist.

Die Muster für die Entwerfung der Lektions- und Stundenpläne finden sich am Schlusse des zweiten Theiles.

§.126. **3. Der Lehrweg.**

Unter Lehrweg versteht man rücksichtlich des Stoffes, nicht des Vortrages, die Art und Weise, auf welche der Schüler zu den Kenntnissen geführt wird. Er ist ein doppelter: der analytische oder zergliedernde und der synthetische oder zusammenfügende.

Bei dem ersteren legt der Lehrer die Wahrheit vor, löst sie in ihre Bestandtheile oder Merkmale auf, erweitert dann das Einzelne und bewirkt so die Erkenntniß der ganzen Wahrheit.

Bei dem synthetischen Wege verfährt man umgekehrt; man geht von einzelnen Bestandtheilen aus, kommt zu größeren Gliedern und setzt aus ihnen das Ganze einer Wahrheit zusammen.

Auf dem analytischen Wege geht man also von dem Allgemeinen zum Besonderen, auf dem synthetischen vom Besonderen zum Allgemeinen. Beide Wege sind beim Elementarunterrichte gleich brauchbar; nur dürfte der synthetische als bildender erscheinen, wie er denn auch der leichtere ist. Der Lehrer thut wohl, wenn er auf dem einen Wege die Schüler zur Erkenntniß geführt hat, sich auf dem anderen zu überzeugen, ob sie ihn verstanden haben. Die Anwendung beider Wege siehe im Schreibleseunterricht II. Theil, §. 244. u. 245.

§.127. **4. Die Lehrform.**

Bezieht sich der Lehrweg auf den Stoff, so bezieht sich die Lehrform auf den Vortrag des Lehrers. Sie ist die Art und Weise des Unterrichtes, welche es mit der Form der Mittheilung zu thun hat. Diese ist eine dreifache:

1) Die akroamatische oder vortragende, wobei der Lehrer kürzere oder längere Zeit redet, der Schüler zuhört;

2) die heuristische oder entwickelnde, bei welcher das Kind, durch Fragen angeregt, die Wahrheit sucht;

3) die dialogische oder das Zwiegespräch, wobei zur Erkenntniß der Wahrheit bald der Schüler, bald der Lehrer fragt und antwortet.

Mit allen diesen Lehrformen ist die Frage und die Antwort stets verbunden.

Ueber die Anwendung dieser Lehrformen und über die Beschaffenheit der Fragen und Antworten gibt die spezielle Unterrichtskunde in den §§. 192—196 das Weitere.

5. Der Lehrton. §.128.

Er ist die Stimmung, in welcher sich der Lehrer beim Unterrichte befindet, die Art, wie er sich vom Unterrichtsgegenstande durchdrungen zeigt, überhaupt die ganze Haltung des Lehrers beim Lehrgeschäfte. Der Lehrton muß nach der Beschaffenheit der Schule verschieden sein, bei Knaben strenger, bei Mädchen milder, bei den älteren Schülern ernster, bei jüngeren hingebender.

Ferner richtet er sich nach dem zu behandelnden Gegenstande. Beim Religionsunterrichte ist er gemüthlich, freudig, zuversichtlich bis zur Begeisterung, bei den Sprech- und Sprachübungen herablassend, beim Rechnen lebhaft anregend, bei der Geographie lebendig schildernd u. s. w. Er hängt von den Anlagen, von der Bildung, vom Charakter, von der innersten Gesinnung ab; er offenbart das Herz des Lehrers. Zu einem guten Lehrton gehören Lehrerwürde, das Bewußtsein von der Wichtigkeit des übernommenen Amtes und von der Verantwortlichkeit, der man sich durch den Eintritt in das Schulfach unterzogen hat, ferner lebendiges Interesse an dem gesammten Erziehungsgeschäfte, Freudigkeit in der ganzen Amtsführung, Zuneigung und Liebe zu den Kleinen, lebendige Theilnahme an ihrem leiblichen und noch mehr an ihrem geistigen Wohle.

Darum kann der Lehrton weniger beschrieben, er muß empfunden werden; man kann ihn nicht lehren, man vermag nur da, wo er in einer guten Schule sichtbar wird und den aufmerksamen Beobachter angenehm überrascht und erfreut, auf seine Aeußerungen aufmerksam zu machen.

6. Die Aufgabe. §.129.

Unter Aufgabe versteht man gewöhnlich eine positive Aufforderung an den Schüler von Seiten des Lehrers zu einer bestimmten, abgegrenzten Leistung.

Die Mittheilung eines jeden Lehrstoffes kann eine Aufgabe nach sich ziehen und muß sie nach sich ziehen, weil hiervon die volle Aneignung und Verarbeitung desselben von Seiten des Schülers abhängt. Eine vorwiegende Berücksichtigung verdienen aber das Rechtschreiben, der Aufsatz und das Rechnen.

Der Hauptzweck der Aufgabe ist, die erworbenen Kenntnisse zu Fertigkeiten, die Fertigkeiten zur Sicherheit zu steigern, um so zu jener Gewandtheit zu gelangen, welche die Ausführung zu einer freudigen und willkommenen macht.

Es hat höchst nachtheilige Folgen für die Erziehung und den Unterricht, wenn ein Lehrer Unterweisung und Uebung nicht in das rechte Verhältniß zu setzen weiß und in der Täuschung befangen ist, mit der ersten sei schon Alles gethan. Zwischen Lernen und Thun liegt noch eine große Kluft. Was nützt das wiederholte Hören und Auswendiglernen einer Regel ohne die Einübung derselben?

Je nachdem die Aufgaben der Erklärung vorausgehen oder in Verbindung mit derselben gegeben werden oder ihr nachfolgen, sind sie Vor- oder Mit- oder Nacharbeiten.

Da es von größter Wichtigkeit ist, daß alle diese Aufgaben vom Lehrer gut vorbereitet und richtig berechnet sind, so merke man sich zu dem Zwecke folgende Punkte:

1) Eine jede Aufgabe sei deutlich, bestimmt und dem jedesmaligen Bedürfnisse des jugendlichen Geistes vollkommen angemessen.

Die Deutlichkeit bezieht sich auf die Worte, mit welchen, und auf die Art und Weise, wie die Aufgabe den betreffenden Schülern vorgetragen wird. Die Bestimmtheit bezieht sich auf den Inhalt, so daß der Schüler genau weiß, was er zu thun hat. Die Angemessenheit geht auf die Leistungskraft des Schülers, wonach man ihm die Anforderung weder zu schwer noch zu leicht machen darf.

Nicht die Hälfte fruchtet der Unterricht von Dem, was er fruchten könnte und sollte, wenn der Lehrer bei Stellung der Aufgaben diese drei Rücksichten unbeachtet läßt.

a) Oft wird gelegentlich, mit flüchtigen Worten und ohne pädagogische Berechnung eine Aufgabe gegeben; kein Wunder, wenn sie gar nicht oder verkehrt ausgeführt wird. Die aufgäblichen Anforderungen an kleine Kinder muß man nicht blos mehrmals wiederholen, sondern auch wiederholen lassen, und man kann gar nicht bestimmt genug ausdrücken, was man eigentlich verlangt.

b) Auch ist es rathsam, dem Umfange nach Weniges aufzugeben und auf desto sorgfältigere Leistung zu dringen.

Um ferner sicher zu gehen, daß Nichts mißverstanden und die ganze Arbeit nicht verfehlt wird, muß jede Aufgabe vorbereitet sein. Der Lehrer soll den zu lernenden Stoff so behandeln, daß an einer selbstständigen Auffassung desselben durch den Schüler nicht mehr zu zweifeln ist. Soll ein Pensum auswendig gelernt werden, so ist dasselbe vorher so zu erklären, daß einem mechanischen Hersagen vorgebeugt wird. Zu Schönschreibübungen sind vorher die technischen Anhaltspunkte oder geeignete Vorlagen zu geben. Rechnen und Sprachaufgaben fordern eine sichere Vorbereitung durch den unmittelbaren Unterricht. Eine besondere Sorgfalt bedürfen die stylistischen Aufgaben, weil gerade in diesen die Schüler am unbehülflichsten zu sein pflegen. Sie müssen Musterbeispiele vor sich haben, diese nach Stoff und Form verstehen und den einzelnen gegebenen Fall auf das Muster zu beziehen im Stande sein. Wenn sie dazu auch noch die Satzform in ihrer Gewalt haben, so wird alle Verlegenheit aufhören.

c) Angemessen soll die Aufgabe sein; denn ist sie zu schwer, so verursacht sie Widerwille; ist sie zu leicht, so veranlaßt sie Gleichgültigkeit, und fordert sie zu lange Zeit, so führt sie zu Ungeduld, Oberflächlichkeit und Unfleiß.

2) Was die Aufgaben als Vorarbeiten betrifft, so können sie nur ausnahmsweise stattfinden und nie zur Regel werden.

Was soll auch ein Schüler mit einem Pensum beginnen, das ihm noch nicht klar gemacht worden ist? Eine Vorarbeit ist daher nur in folgenden Fällen statthaft:

a) wenn sie durch die vorhergehenden Pensen und den engen Zusammenhang mit diesen so verarbeitet ist, daß sie sich so ziemlich von selbst ergibt. Aus dieser Ursache kann z. B. in der Oberklasse und theilweise auch in der Mittelklasse das Auswendiglernen des Katechismus und der biblischen Geschichte der Erklärung größtentheils vorhergehen.

b) Wenn die Aufgabe nichts Anderes ist, als eine Einleitung oder mechanische Vorübung auf eine neue Stufe oder eine Zusammenfassung zweier oder mehrerer bereits geübten Stufen, so daß der Schüler aus seinen schon gewonnenen Kenntnissen und Fertigkeiten das Neue von selbst finden kann.

3) Von ganz besonderer Wichtigkeit sind die Mitarbeiten, d. h. die Aufgaben, welche unter den Augen des Lehrers gemacht werden.

Diese stillen Beschäftigungen sind so nothwendig, als der unmittelbare Unterricht selbst, mit welchem sie in der Regel abwechseln, so daß, wenn der Lehrer in der einen halben oder ganzen Stunde die eine Abtheilung mündlich beschäftigt, er die andere Abtheilung in demselben Gegenstande schriftlich beschäftigt und umgekehrt.

Auch der Lehrer, welcher nur eine einzige Abtheilung zu besorgen hätte, müßte sie in hinreichender Zahl geben.

Während der unmittelbare Unterricht zunächst nur die Entwickelung und das Verständniß zu besorgen hat, fallen den stillen Beschäftigungen die Bearbeitung, Einprägung und Anwendung anheim. Ueberdies sind sie auch ein treffliches Mittel, alle Schüler an Fleiß, Selbstständigkeit, Aufmerksamkeit und Gewissenhaftigkeit zu gewöhnen.

Aber sie bedürfen der sorgfältigsten Leitung und Beaufsichtigung.

a) Zuvörderst ist zu sorgen, daß die gegebenen Aufgaben zu der dafür bestimmten Zeit im Verhältnisse stehen, damit die abgelaufene Uebungszeit nicht ungelöste, unvollendete Aufgaben zurücklasse. Die Unpünktlichkeit in dieser Beziehung müßte Gleichgültigkeit herbeiführen und das Interesse beeinträchtigen.

b) Da es in den verschiedenen Abtheilungen immer bessere und schlechtere Schüler geben wird, ist ferner auch noch die Vorsicht zu gebrauchen, daß solche Aufgaben gegeben werden, welche den Einen, wie den Anderen zugleich genügen, oder daß im Nothfalle die gereifteren Schüler noch eine Aufgabe hinzu erhalten können, oder daß Zwischenarbeiten bereit sind.

Ganz verschiedene Aufgaben in einer und derselben Abtheilung taugen nicht; sie stören die ungetheilte Aufmerksamkeit des Lehrers und den Gemeinsinn der Schüler. Noch schlimmer aber ist es, wenn die mit ihren Aufgaben früher fertig gewordenen Schüler längere Zeit unbeschäftigt da sitzen müssen, oder wenn dieselben gar ihre gelösten Aufgaben sogleich und ohne Rücksichtnahme auf die langsamer Arbeitenden verkünden dürfen.

4) Die Nacharbeiten oder Hausaufgaben sind gleichfalls unerläßlich, und jeder Schüler sollte in der Regel an jedem Tage eine oder mehrere kleinere erhalten.

Aber auch bei ihnen ist Manches wohl zu berücksichtigen.

a) Unsere Volksschulen sind vorwiegend von Kindern aus niederen und minder wohlhabenden Ständen besucht. Darum darf man die Arbeitskräfte derselben vor und nach dem Unterrichte nicht zu viel in Anspruch nehmen, indem man sie mit Hausaufgaben überladet.

Es soll den Eltern das Recht, ihren schulpflichtigen Kindern häusliche Arbeiten aufzuerlegen, durchaus nicht streitig gemacht werden. Einmal handelt es sich um das tägliche Brod und dann auch um die frühzeitige Gewöhnung an Fleiß und Betriebsamkeit. Besonders Schulmädchen kann es für die ganze Lebenszeit nachtheilig werden, wenn man sie den Hand- und Hausarbeiten zu viel entzieht.

Ebenso muß der Lehrer wohl bedenken, mit welchen Schwierigkeiten die Kinder armer Eltern oft bei der Anfertigung häuslicher Aufgaben zu kämpfen haben.

Da fehlt es vielfach an allem Nothwendigen, an Licht, Tinte und Feder, einem Plätzchen am Tische und Das, was vorhanden ist, scheint nur geeignet, Muth und Arbeitsfreudigkeit zu unterdrücken. Von jungen und noch unerfahrenen Lehrern wird dies oft übersehen, welche deßhalb mit ihrem Tadel und ihrer Strafe tief in die Herzen der Kinder einschneiden können und nicht blos diesen schmerzliches Unrecht thun, sondern auch die Eltern mit der Schule verfeinden.

Ebenso sind alle Aufgaben zu vermeiden, deren Anfertigung einen Kostenaufwand für Schreibmaterialien erfordern. Gerade in dieser Hinsicht können Schiefertafel und Griffel vortreffliche Dienste thun und manchen Bogen Papier und manche Feder sparen, ohne daß der Uebung dadurch Eintrag geschieht.

b) Ganz besonders ist auch darauf zu halten, daß nur solche häusliche Aufgaben gegeben werden, von denen man die völlige, auf gewisse Voraussetzungen gegründete Ueberzeugung hegen darf, daß sie von den Kindern ohne fremde Hilfe gelöst werden können.

Man fehlt in dieser Hinsicht leichter, als man denkt, und um so eher, je mehr die Herzenswünsche mancher eifriger Lehrer der ruhigen Erwägung voraneilen. Es ist eine große Plage für die Kinder, wenn sie Hausaufgaben erhalten, denen ihre Kräfte noch nicht gewachsen sind. Sie verschieben alsdann ihre Pflicht, gehen mit Zagen und Unlust an das Werk, suchen sich fremde Hilfe zu verschaffen und bringen endlich Etwas zu Stande, was halb wahr und halb erlogen ist. Häufig tritt der Fall ein, daß sich dieselben in ihrer Noth, Hilfe suchend, an ihre Eltern wenden. Damit setzen sie aber diese in Verlegenheit und erregen deren Unwillen, oder wenn sie im Stande sind, zu helfen, so liegt die Gefahr nahe, daß sie die Sache in einer ganz anderen Weise anfassen, als sie der Lehrer wünscht.

Noch öfter nehmen die geängstigten Kinder zu reiferen Mitschülern ihre Zuflucht, deren Arbeiten sie eilfertig abschreiben. — Nicht gar selten haben solche Bedrängnisse zu argen Betrügereien verleitet und dazu beigetragen, den kindlichen Charakter zu verderben.

5) Alle Aufgaben, sie mögen Namen haben, welche sie wollen, müssen auf das Sorgfältigste controlirt werden. Schriftliche Arbeiten wollen corrigirt, Gedächtnißaufgaben abgehört, vorkommende Fehler wollen berichtigt und verbessert sein.

Lieber gar kein schriftliches Pensum, als auch nur eine scheinbare Vernachlässigung der Controle. Zeigt der Lehrer diesfalls Fahrlässigkeit, so ist es mit dem Fleiße und der Sorgfalt der Schüler geschehen.

Die Art der Controle schriftlicher Arbeiten siehe II. Theil, §. 270. Die Controle des Auswendiggelernten siehe II. Theil, §. 190.

7. Der Lehrapparat. §.130.

Zur Ertheilung eines gediegenen Unterrichtes müssen dem Lehrer noch jene äußeren Hilfsmittel zu Gebote stehen, welche man mit dem Namen Lehrapparat bezeichnet. Man versteht darunter sowohl die nothwendigen oder nützlichen Lehrmittel für den Lehrer, als auch die Lernmittel für die Kinder.

1) Zu den Lehrmitteln zählen wir:

a) Gute Handbücher für die einzelnen Unterrichtsgegenstände[1]).

b) Die einzelnen Veranschaulichungsmittel[2]).

2) Die Lernmittel der Kinder sind hauptsächlich:

a) Schiefertafel und Griffel[3]).

b) Katechismus und biblische Geschichte[4]).

c) Das Lesebuch[5]).

d) Schreibhefte, Liniennetze und Federn[6]).

Diese letztere Art des Lehrapparates muß möglichst einfach und wohlfeil, aber doch dem Zwecke entsprechend sein. Sind einzelne Kinder zu arm, um sich die nöthigen Lernmittel anschaffen zu können, so müssen sie ihnen in der Schule geliehen und können ihnen auch nach Hause mitgegeben werden.

Ueber die nähere Bestimmung, Beschreibung und Anwendung aller dieser Gegenstände findet sich das Nothwendige im zweiten Theile dieses Werkes.

---

§.131. Das Bild einer guten Schule[7]).

Es ist etwas Eigenes um eine gute Schule. Man kann sie nicht verkennen, und sie offenbart sich, wie ein tüchtiger und edler Mensch anerkannt wird, auch wenn er nicht von sich redet, sondern nur sein Leben und Wirken sprechen läßt. Wo eine schlechte Schule ist, da predigen es die Kinder auf der Gasse; aber auch eine gute Schule läßt sich dem Blicke nicht entziehen und ist ein Licht, welches in die niedrigste Hütte hineinstrahlt.

Wir treten am frühen Morgen unvermuthet und noch ehe der Unterricht begonnen hat, in sie hinein, und schon finden wir den Lehrer, sauber und reinlich gekleidet, wie er mit einigen größeren Schülern oder Schülerinnen beschäftigt ist, Alles fürs Tagewerk vorzubereiten und jedem späteren Aufenthalte, jeder Störung umsichtig vorzubeugen. Wir athmen eine frische, reine Luft; denn noch sind einige Fenster geöffnet, und der Fußboden ist sauber gekehrt und bietet Nichts, was dem Auge widrig sein und diese Luft verunreinigen könnte. Wir haben noch

---

1) Die geeigneten Handbücher für den Lehrer sind angeführt im II. Theil:
1. für den Religionsunterricht §. 137.
2. für den Anschauungsunterricht §. 227.
3. für den Sprachunterricht §. 255 u. 261.
4. für den Rechenunterricht §. 348 u. 349.
5. für den Gesangunterricht §. 384.
6 für die Realien §. 387 u. s. f.

2) Das Nothwendige über Veranschaulichungsmittel siehe im II. Theil:
a. für den Religionsunterricht §. 199 u. 202.
b. für den Anschauungsunterricht §. 222.
c. für den Rechenunterricht §. 341
d. für die Realien §. 386 u. s. f.

3) Ueber ihre Beschaffenheit siehe II. Theil, §. 246.

4) Ueber die Anforderungen an Katechismus und biblische Geschichte siehe II. Theil, §. 160 u. 178.

5) Ueber Einrichtung der Lesebücher siehe II. Theil, §. 234 u. ff.

6) Ueber Liniennetze und Federn siehe II. Theil, §. 255.

7) Von Kellner.

Zeit, uns prüfend im Zimmer umzuschauen. Es ist, durch und durch allüberall eine Schulstube; Alles erinnert an den Unterricht, und das Auge entdeckt Nichts, was diesem Zwecke fremd oder störend wäre.

An den Wänden hängen Wandtafeln und Landkarten ebenmäßig geordnet, und über dem Sitze des Lehrers leuchtet uns ein Kruzifix entgegen oder ein Bild des göttlichen Kinderfreundes, sauber in Glas und Rahmen gefaßt. Diesem gegenüber sehen wir das Bild des Landesherrn und fühlen es schon aus solchem Schmucke heraus, daß unser Lehrer bemüht ist, Gott zu geben, was Gottes, und dem Kaiser, was des Kaisers, und daß der Spruch: **„Fürchte Gott und ehre den König!“** ihm keine leere Redensart ist.

Zufällig öffnet jetzt einer der Helfer den in einer Ecke des Zimmers stehenden Schulschrank, und unser Blick begegnet auch hier erfreulichster Ordnung. Im obersten Fache, nur dem Lehrer erreichbar, liegen die Versäumnißliste, das Schultagebuch und andere zunächst den Lehrer angehende Papiere; im mittleren Raume befinden sich die Schreibhefte, Fibeln und Lesebücher der Kinder, alle sauber und ordentlich aufgeschichtet oder neben einander gestellt. Im untersten Raume des Schrankes haben der Schulschwamm und ein Handbesen zum Abstäuben der Schulbänke ihren angemessenen Platz gefunden.

Auf dem Lehrertische erblicken wir keine Ruthe, keinen Stock oder ein anderes Strafwerkzeug, und da unser spähender Blick auch im Schranke Nichts der Art entdecken konnte, so möchten wir vermuthen, daß in dieser Schule körperliche Züchtigungen gar nicht oder nur höchst selten vorkommen. Allmählig füllt sich das Zimmer. Mit Vergnügen bemerken wir, daß jedes eintretende Kind mit freundlichem Gesichte kommt, mit einem Gesichte und Gruße, denen man es anmerkt, daß ihm die Schule kein Jammerort ist. Kein modisches Kompliment ist's, womit es dem Lehrer entgegentritt, sondern das bedeutungsvolle, altehrwürdige: „Gelobt sei Jesus Christus!“, welches freundlich erwiedert und hie und da noch mit einigen ermunternden Worten des Lehrers begleitet wird. Die Kinder sind alle reinlich, sauber gewaschen und gekämmt, und sie gehen still und sittsam auf ihre Plätze, nachdem sie Mützen und Mäntel an die dazu bestimmten, in genügender Anzahl vorhandenen Wandhaken gehängt haben.

Die Wanduhr an der Schulstube schlägt voll, und mit dem letzten Schlage tritt der Lehrer vor die Kinder, welche sich alle einmüthig erheben. Er spricht mit lauter, aber ernstwürdiger Stimme das Gebet, welches alle Kinder mit über der Brust gefalteten Händen leise mitsprechen, schließt mit dem hl. Kreuzeszeichen und gibt alsdann einen Wink, daß sich alle setzen.

Der Unterricht beginnt.

Was unserer Beobachtung zuerst nicht entgehen kann, ist die anständige, gerade Haltung der Kinder. Die meisten derselben, wenn nicht alle, haben die Hände auf dem Pulte; ihre Augen aber sind unverwandt dem Lehrer zugewendet, der in ruhiger Haltung vor ihnen auf seinem Platze stehet, wo er sie alle überschauen, wo sie wieder alle ihm ins Auge sehen können, und der diese Stelle nur nothgedrungen verläßt, nicht aber in ewiger Unruhe hin und her läuft. Er beobachtet bei seinen Fragen keine irgend bestimmte Reihenfolge; wie ein Blitz schlagen sie ein, bald hier, bald da, aber doch weiß er es so einzurichten, daß fast alle Kinder gefragt werden. Er spricht nicht überlaut, aber sein Wort ist deutlich, seine Ausdrucksweise einfach, und man hört es klar heraus, daß sein Herz mitspricht, und daß er mit inniger Hingabe unterrichtet.

Den Kindern aber merkt man die Freude recht an, wenn sie gefragt werden. Munter erheben sie sich von ihrem Platze, und wenn sie antworten, so geschieht

dies allemal ohne Aengstlichkeit, mit vernehmlicher Stimme und in vollständigem, die Frage wieder aufnehmendem Satze. Wirres Durcheinanderantworten findet nicht statt, nur die Gefragten antworten, und wenn hie und da eine Hand emportaucht, um anzudeuten, daß man ja ebenfalls zu den Wissenden gehöre und zu antworten wünscht, so geschieht es mit Bescheidenheit und Ruhe.

Jetzt tritt, da die erste Schulstunde verflossen ist, eine Pause von zehn Minuten ein. Auf einen Wink des Lehrers stehen die Mädchen, welche die eine Hälfte des Schulzimmers einnehmen, bankweise auf, um sittsam und still hinauszugehen. Nach kurzer Frist treten sie eben so ehrbar wieder ein; eine Bank löst die andere ab; nach den Mädchen folgen die Knaben, und die ältesten sind auch die letzten, welche hinausgehen.

Abermals beginnt der Unterricht. Wir sehen, daß ältere Knaben und Mädchen als Helfer heraustreten, sich zu den kleinsten Mitschülern und Mitschülerinnen begeben und diese im Lesen üben oder mit Schreiben beschäftigen. Auch dies geschieht in Ordnung und Stille, und wir bemerken mit Vergnügen, daß dies Helferamt voll Liebe und Sanftmuth, aber zugleich wieder mit einem Ernste und einer kindlichen Wichtigkeit geübt wird, welche sich selbst auf den Gesichtern der kleinen Gehilfen ausprägt und der guten Sache wesentlich nützen muß.

Während die oberste Abtheilung mit einer sprachlehrlichen, auf das Lesebuch gestützten Aufgabe beschäftigt ist, wendet der Lehrer seine eigene Thätigkeit der mittleren Abtheilung zu. Auch diese liest unter seiner Leitung eine kleine Erzählung aus dem Kinderfreunde. Er liest vor, Einzelne lesen nach, alsdann aber knüpft sich der sprachlehrliche und orthographische Unterricht an, und es kann uns nicht entgehen, daß die Kinder nicht blos aufmerksam und nachdenklich sind, sondern auch bald und sicher Das begriffen haben, worauf es dem Lehrer gerade ankommt. Nach halbstündigem Unterrichte erhalten sie eine Uebungsaufgabe, welche der durchgenommenen Lektion entspricht; die Helfer der untersten Abtheilung gehen wieder auf ihre Plätze, um ebenfalls für sich zu arbeiten, und nunmehr wendet sich der Lehrer selbst zu den Kleinsten. Deutlich sieht man, daß sich diese darüber freuen; aber der Lehrer tritt auch mit so freundlichem, Zutrauen erweckenden Wesen vor sie hin, seine Miene athmet eine so liebevolle Hingabe, daß es gar nicht anders möglich ist, die Kleinen müssen ihm ihr Herz entgegenbringen. Und überall ist Leben im Unterrichte. Der Lehrer erkennt jeden Fortschritt ermunternd an, wiederholt und übt mit Geduld und Ausdauer, bis auch die Schwächeren ihre Aufgabe gefaßt haben, und weiß durch allerlei angeregte Erinnerungen, durch scherzhafte Vergleichungen und Bilder den Unterricht klar und die trockene Leselehre angenehm zu machen.

Wieder verkündet die Uhr den Ablauf einer Stunde, und nunmehr tritt die große Pause von 15 Minuten ein. Alle Kinder verlassen bankweise nach dem Commandoworte größerer Schüler das Zimmer, und nur einige Helfer bleiben einstweilen noch zurück, um durch Oeffnen der Fenster der frischen Morgenluft wieder freien Zutritt zu geben und um alle diejenigen Vorkehrungen zu treffen, welche der weitere Unterricht erfordert. Dies ist bald geschehen, und dann schließen auch sie sich den übrigen an. Treten auch wir hinaus auf den Schulhof, so erblicken wir unseren wackeren Lehrer schon mitten unter den Kindern. Den Mädchen gibt er ein heiteres Spiel an, die älteren Knaben läßt er exerziren, und den Kleinsten ist es gestattet, munter umherzulaufen und sich unter Lachen und fröhlichem Jubel zu haschen oder ungezwungen sich sonst zu vergnügen. Dem kindlichen Frohsinn steht Nichts entgegen, auch der Lehrer lacht freundlich mit, und nur der Rohheit würde er ernst und nachdrücklich wehren.

Jetzt gibt der Lehrer einem der Helfer einen leisen Wink, und mitten in den Jubel hinein erschallt plötzlich die Schulglocke mit wenigen kurzen Schlägen. Aber siehe da! Mit einem Male wird's ruhig, Mädchen und Knaben ordnen sich in froher Eile paarweise in langen Reihen, der Lehrer klatscht in die Hände, und mit heiterem Gesange ziehen Alle ein paarmal im Hofe herum, dann schweigt das Lied, und Alle gehen in schönster Ordnung ins Schulzimmer zurück.

Abermals beginnt der Unterricht und wird ohne Unterbrechung mit Bienenfleiß und Emsigkeit bis zum Schlusse der Schule fortgesetzt.

Wir bemerken zunächst zweierlei: Immer bleibt sich nämlich unser Lehrer gleich; immer ist es derselbe heitere Ernst, immer dieselbe einfache klare Sprache, und wir hören nie aus seinem Munde irgend ein Wort, welches das Zartgefühl beleidigte, einzelne Kinder dem Gelächter preisgäbe oder Zorn und Rachegefühl verriethe. Selbst wenn er tadeln muß, bleibt er im ernsten, väterlichen Tone, und wenn er zürnt, so geschieht sein Zürnen im Herrn. Darum fehlt auch der tiefere Eindruck nicht und nicht jener Schmerz, der in Liebe und Achtung wurzelt und zur Frucht die Besserung hat.

Wir gewahren ferner, daß unser Lehrer außer dem Lesebuche und einigen Rechentafeln kein Buch zur Hand nimmt, und weil er sich mit Sorgfalt vorbereitet hat, ohne jede Krücke, ohne irgend ein Hilfsmittel stets frei unterrichtet. Dafür ist auch sein Blick immer ungehemmt und frei! Ueberall kann er das Auge haben, überall selbst sehen und beherrschen, und die Kinder wissen es wohl, daß dieser Allgegenwart nicht leicht ein Fehltritt oder eine Unaufmerksamkeit entgehen würde. Aber sie sehen es ja auch, daß ihr Lehrer Alles, was sie wissen und können sollen, selbst ganz vollständig weiß und kann, und ihre Achtung gegen ihn wird dadurch wesentlich gesteigert. Sonst athmet der Unterricht eine gewisse Gleichförmigkeit, dieses Wort im guten Sinne genommen. Wir mögen nämlich den Lehrer in den verschiedenen Gegenständen und Abtheilungen unterrichten hören, immer bemerken wir den gleichen Eifer, die gleiche ganz unverkennbare Liebe zur Sache, und es würde uns schwer werden, die Frage nach dem Lieblingsgegenstande des Lehrers entschieden zu beantworten. Nur wenn er sich mit den Kleinsten beschäftigt oder in der Religion und biblischen Geschichte unterrichtet, bemerken wir gesteigertes Leben und erhöhteren Ernst.

Ueberall gewahren wir aber, daß unser Lehrer auch im Kleinsten treu ist und deßhalb nicht das Wort, nicht das bloße Nachsprechen seines Unterrichtes, sondern nur die That, das Können als Beweis für's Verständniß gelten läßt. Wo er diese That nicht sofort fordern kann, da weiß er durch geschickte Fragen und Einwürfe sich möglichste Gewißheit zu verschaffen; aber er benutzt auch wieder alle Mittel der Schulmeisterkunst, um seinen Schülern jede Lehre anschaulich und greifbar zu machen und ein wahres Verständniß zu fördern. Er ist daher auch kein Freund vom bloßen Vormachen und Vorsprechen, sondern wo der Unterrichtsstoff von der Art ist, daß das Kind durch eigenes Nachdenken finden und fortschreiten kann, da versäumt er es nie, durch entwickelnde Fragen ihm behülflich zu sein, es anzuregen, ihm Fingerzeige zu geben und es zum Selbstdenken und Selbstfinden anzuleiten. Dagegen vermeidet er jedes unnütze Fragenspiel, welches mehr nach Worten hascht, den Lehrstoff zersplittert und in völliger Unkenntniß der kindlichen Anschauungsweise da scheinbar zu entwickeln bemüht ist, wo die Natur der Sache ein gemüthliches Darlegen und Ausbreiten des Stoffes erfordert. Er ist überhaupt kein mundfertiger Schwätzer, der da glaubt, was Rechtes gethan zu haben, wenn er nur recht viel und recht laut auf die Kinder los geredet hat, sondern er ist sparsam mit seinen Worten und Fragen, gleich als wenn er sich stets erinnerte, daß wir über jedes unnütze Wort Rechenschaft

ablegen müssen, und er hört lieber die Kinder sprechen, als sich selbst. Aber auch da ist er genau; er schneidet jede unnütze Redensart ab und hält darauf, daß schon das Kind die Sprache mit Respekt betrachte und sich mit besonnener Ueberlegung in ihr bewege. Nach der letzten großen Pause findet keine Unterbrechung des Unterrichtes mehr statt, und wir bemerken, daß nur diejenigen Kinder aus dem Schulzimmer gelassen werden, welche ausdrücklich darum bitten. Aber solche Gesuche kommen sehr selten, fast nur bei den Kleinsten vor, und es überrascht uns angenehm, zu bemerken, wie schnell alsdann selbst diese wieder zurückkommen.

Mit besonderem Vergnügen gewahren wir, wie der Lehrer bisweilen der eintretenden Erschlaffung seiner größeren und kleineren Schüler zu begegnen pflegt. Plötzlich läßt er die letzteren aufstehen, wieder niedersetzen, jetzt die rechte, nun die linke Hand emporheben, Alles rasch nach kurzem Commando, und wenn das Manöver fertig ist, dann schauen die Kleinen wieder mit so munteren, ja herausfordernden Augen drein, daß man ihnen ansieht, alle Müdigkeit sei überwunden und die frühere Lebens- und Arbeitslust wiedergekehrt. Die größeren läßt er dagegen ein munteres Lied beim Wechsel der Lektion singen, und es ist unverkennbar, daß sie dadurch erfrischt und für das Commando neu gestärkt werden.

Wir sehen uns ihre S c h r e i b b ü c h e r an und begegnen da einer überraschenden Sauberkeit. Die gleichförmig blauen Umschläge tragen nur die Namen der Schüler und sind reinlich, wie das Innere, in welchem das Auge nur selten einem beleidigenden Flecken begegnet. Selbst die Linien in diesen Büchern sind mit Aufmerksamkeit und nett gezogen, und aus dem Umstande, daß sie niemals zu nahe an den oberen oder unteren Rand reichen, schließen wir wieder, daß unser Lehrer auch dem anscheinend Geringfügigen Aufmerksamkeit widmet und allüberall auch im Kleinen treu ist und darin die erziehliche Kraft erkennt. Darum sehen wir auch, daß schon die Kleinsten reinliche Schiefertafeln haben, die sie mit Sorgfalt und Vorsicht behandeln und an denen selten ein Schwämmchen zur Reinigung fehlt.

Endlich schlägt die Uhr und verkündet den Schluß des Unterrichtes. Aber sie gibt nicht das Zeichen zur wilden Auflösung und Flucht, und kein Kind unterbricht seine Arbeit oder Aufmerksamkeit, bis der Lehrer aufklopft und somit das Zeichen zum wirklichen Schlusse gibt.

Wieder tritt er vor die Kinder hin, welche sittsam aufstehen. Mit einem kurzen, aber herzlichen Gebete schließt er den Unterricht. Noch aber bleiben Alle in ihren Bänken und legen geräuschlos ihre Bücher zurecht. Dann treten Helfer hervor, welche diejenigen Hefte einsammeln, die wieder in den Schulschrank wandern sollen, und alsdann den kleinsten Mitschülern ihre Mützen oder Mäntel hinreichen.

Ist auch dies geschehen, dann erschallt das Commandowort: „Auf!" Alle erheben sich mit einem Schlage, und bankweise, die Kleinsten und die Mädchen zuerst, schreiten alle in ruhiger Ordnung und mit sittsamem, freundlichem Gruße zur Schule hinaus. Und der Weg nach Hause bildet keinen Gegensatz zu der Haltung in der Schule! — Ein Fremder, der in diesem Augenblicke die Straße daher käme, würde wahrlich nicht nöthig haben, roh schreienden, sich balgenden Kindern aus dem Wege zu treten.

Das Tagewerk ist vollendet! Mit heiterem Blicke sieht unser Lehrer seinen Kindern nach; aber es ist ein Blick der Liebe und Zufriedenheit, aus welchem man deutlich den Wunsch lesen kann:

„K o m m e t n u r b a l d w i e d e r!"

Zweiter Theil.

Spezielle Unterrichtskunde.

Zweiter Theil.

Spezielle Unterrichtskunde.

Erstes Hauptstück.

Der Religionsunterricht.

Einleitung.

A. Wichtigkeit des Religionsunterrichtes. §.132.

Unter Religion verstehen wir nicht eine allgemeine Sittenlehre, wie sie schon die Vernunft vorschreibt, sondern die Glaubens-, Sitten- und Gnadenlehre, welche Gott geoffenbart hat und die katholische Kirche uns zu glauben vorstellt.

Ihr gebührt unter allen Lehrgegenständen der Schule deßwegen der erste Rang, weil sie unter allen der wichtigste ist; denn ihre Kenntniß und Uebung ist für jeden Menschen wesentliche Bedingung zur Begründung seines wahren Glückes auf Erden und zur Erlangung der ewigen Glückseligkeit im Himmel.

Auch gibt sie der Schule die wahre Weihe und Würde. Da, wo mit Sorgfalt die Religion gepflegt wird, herrscht ein religiöser Geist, der das gesammte Schulleben durchdringt und veredelt und die Schule zu einer Heilsanstalt für Alle macht.

Lehrer, welche diesen so wichtigen Lehrgegenstand vernachlässigen, sind deßhalb Feinde der ihnen anvertrauten Kinder und ihre eigenen Feinde; denn welchen wohlthätigen Einfluß übt die Religion auf das ganze Leben eines Menschen aus, der sie von Kindheit an erkannt und geübt hat. Wie leicht ist es ihm, sich in der Welt von allen gröberen Verirrungen fern zu halten und den Weg zur Gottseligkeit zu wandeln! Sollte er sich aber dennoch verirren, so werden ihn die religiöse Ueberzeugung, in welche er sich frühzeitig eingelebt, die schöne Erinnerung an die unschuldigen religiösen Freuden seiner Kindheit beständig zur Umkehr mahnen, und die Mittel für wahre Besserung sind ihm alsdann keineswegs unbekannt.

Wie leicht fällt es auch dem Lehrer, Schule zu halten, wie gehoben und freudig erregt fühlt er sich in seinem Wirkungskreise, wenn er es mit wahr-

haft religiösen, frommen Kindern zu thun hat! Dagegen wie kalt und todt geht es in einer Schule her, wie unfruchtbar ist jeder andere Unterricht, wo auf Alles Werth gelegt wird, nur nicht auf Das, was zuerst Noth thut, auf die Religion!

Möge daher der Lehrer wohl erwägen, welch' eine wichtige Pflicht er übernommen hat, indem ihn die Kirche zu den Kleinen sandte, um sie die Religion zu lehren! Möge er sich öfter fragen: „Herrscht in meiner Schule der Geist Christi und seiner heiligen Kirche? Lege ich zu dem Zwecke das meiste Gewicht auf den Religionsunterricht? Ertheile ich auch den übrigen Schulunterricht so, daß ich dadurch den irreligiösen Geist der Zeit von den Kindern fern halte und den religiösen Sinn derselben befördere?"

Anderntheils sei aber der Lehrer in diesem edlen und verdienstvollen Streben kein blinder Eiferer. Er zwänge nicht auf eine unnatürliche Weise die Religion überall herein und dränge sie den Kindern nicht auf.

Ebensowenig darf er vergessen, daß es für ihn Gewissenssache ist, die übrigen Gegenstände gut zu lehren. Wer sie vernachlässigen wollte, um alle Zeit auf den Religionsunterricht zu verwenden, würde seine Pflicht nicht erfüllen und auch der Religion nicht wahrhaft dienen.

§.133. B. Ziel des Religionsunterrichtes.

Die Kirche hat zunächst von Christus, dem Sohne Gottes, die Sendung an alle Völker erhalten, sie zu lehren und zu erziehen. Einen wesentlichen Theil dieses wichtigen Amtes hat in und mit der Kirche die Schule zu besorgen. Zwar kann und soll sie die religiöse Bildung des Menschen nicht vollenden; aber sie soll die Jugend auf das spätere kirchliche Leben so vorbereiten, daß die Kirche auf diesem Grunde mit Erfolg fortzubauen im Stande ist. Das Ziel des Religionsunterrichtes in der Volksschule wird also dieses sein: „Die Kinder so zu lehren und zu gewöhnen, daß sie sich als lebendige Glieder ihrer Kirche fühlen und auch nach dem Austritte aus der Schule mit Ueberzeugung, Bereitwilligkeit und Treue ihrer Leitung sich anvertrauen, d. h. ihre Lehre glauben, ihre Gnadenmittel gebrauchen und ihre Gebote beobachten."

Wenn jeder gewissenhafte Lehrer öfters eine Selbstprüfung anstellen wird über den Erfolg seiner Thätigkeit im Amte, so hat er hiermit den Maßstab zur Beurtheilung seines Wirkens als Religionslehrer. Dieser Maßstab ist nicht blos das Verhalten der Kinder während ihrer Schulzeit, sondern vor Allem ihr Verhalten nach ihrem Austritte aus der Schule. Wenn sie alsdann an allem Guten und Schönen, wie es die katholische Kirche bietet, an dem Gebete, dem Kirchenbesuche, dem Empfange der heiligen Sakramente, an der Verherrlichung des Gottesdienstes recht lebendig und freudig sich betheiligen; wenn auch ihr Leben dieser Gesinnung entspricht: dann hat der gute Lehrer den beseligenden

Trost, durch einen zweckmäßigen Religionsunterricht mitgeholfen zu haben an diesem schönen und verdienstvollen Werke geistlicher Barmherzigkeit.

Wo aber das Gegentheil der Fall ist, kann allerdings das Elternhaus, die Welt, die böse Natur die Schuld tragen; aber auch der Lehrer kann theilweise oder ganz die Ursache davon sein, wenn er das vorgesteckte Ziel des Religionsunterrichtes theilweise oder ganz verfehlt.

C. Mittel zur Erreichung dieses Zieles. §.134.

Hier Alles zu sagen, was über diesen wichtigen Gegenstand gesagt werden könnte, ist nicht möglich. Es gibt gar Manches, was zwar den Zweck des Religionsunterrichtes mit befördern hilft, was aber doch nicht zur Hauptsache gehört. Um nicht zu ausführlich zu werden, wird vorausgesetzt, daß der eifrige Lehrer durch die Erfahrung von selbst auf Das aufmerksam wird, was gerade nicht wesentlich, übrigens doch recht nützlich sein kann.

Hier kommt es auf die wesentlichen Bedingungen zur Erreichung des oben angegebenen Zieles an, und diese sind:

I. die Befähigung des Religionslehrers;

II. die frühzeitige Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben;

III. die richtige Ertheilung des Religionsunterrichtes selbst nach Stoff und Form.

Wenn wir die Befähigung des Religionslehrers oben an stellen, so soll damit keineswegs gesagt sein, daß die religiöse Bildung der Schulkinder einzig ein Werk der menschlichen Klugheit und Kunst sei; sie ist vielmehr vor Allem ein Werk der Gnade. Der Religionslehrer ist aber dabei das Werkzeug in der Hand Gottes. Es kommt deßhalb vorzüglich darauf an, daß er ein würdiges und fähiges Werkzeug der göttlichen Gnade ist.

Haben wir ferner die Gewöhnung zu einem christlichen Leben vom Unterrichte selbst getrennt und demselben vorangestellt, so darf auch dies nicht mißverstanden werden. Das wäre eine falsche Auffassung, wenn man meinte, in der christlichen Lehre solle man die Anwendung derselben auf's Leben nicht berücksichtigen; vielmehr ist ja beim Ziele des Religionsunterrichtes gerade hierauf ein besonderer Nachdruck gelegt worden. — Wenn wir die Gewöhnung zu einem religiösen Leben getrennt vom eigentlichen Unterrichte und vor demselben behandeln; so liegt der Grund allein darin, daß das Kind schon durch die Taufe ein Christ wurde und bereits ein christliches Leben führen mußte, ehe von einem eigentlichen Unterrichte die Rede sein konnte. Auch haben die religiösen Wahrheiten das Eigenthümliche, daß man sie viel leichter versteht und viel freudiger erfaßt, wenn man sich in sie bereits hineingelebt hat. Damit wird aber der christlichen Belehrung selbst keineswegs ihre Wichtigkeit abgesprochen, indem die durch sie gewonnene Ueberzeugung dem Leben erst den rechten Halt und die rechte Sicherheit gibt. — Ferner ist es durch den Ueberblick der Mittel zur Gewöhnung an ein religiöses Leben noch leichter, beim Unterrichte das Entsprechende hereinzuziehen.

Erster Abschnitt.

§.135. ### Befähigung des Religionslehrers.

Soll der Religionsunterricht seinen Zweck erreichen, so müssen vor Allem an den Religionslehrer folgende drei Forderungen gestellt werden:

A. daß er die nothwendigen sittlichen Eigenschaften besitzt;

B. daß er die nothwendigen Kenntnisse hat;

C. daß er sich auf diesen wichtigen Gegenstand gewissenhaft vorbereitet.

§.136. ### A. Von den sittlichen Eigenschaften des Religionslehrers.

Bei keinem Unterrichte sind die sittlichen Eigenschaften, die ein guter Lehrer besitzen muß, so nothwendig, als beim Religionsunterrichte.

Wer das Wort Gottes lehrt, aber in seinem eigenen Leben dawiderhandelt, der spricht sich selbst öffentlich das Verdammungsurtheil und muß allmählig ein gefühlloser und verstockter Mensch werden.

Auch fehlt dem Unterrichte eines solchen Lehrers das Wichtigste, nämlich der Segen von oben; denn unmöglich kann Gott sein Wohlgefallen daran haben, wenn ihm zwar mit den Lippen die Ehre gegeben, mit dem Herzen aber wieder genommen wird.

Ferner wird auch ein solcher Religionslehrer mit der Zeit erschlaffen und nachlässig werden; denn wie kann er Gefallen an einem Unterrichte finden, der ihm ein beständiger Vorwurf ist?

Endlich muß der Widerspruch zwischen dem Worte des Lehrers und seinen Handlungen allen Eindruck verwischen, den der Religionsunterricht auf die empfänglichen Herzen der Kinder macht; derselbe kann sogar einen höchst schädlichen Einfluß ausüben, indem die Kinder gar leicht auch Heuchler und Augendiener werden, wenn ihr Lehrer ein Heuchler und Augendiener ist.

Es mögen diese wenigen Worte genügen, um alle Lehrer aufzumuntern, sich jener sittlichen Eigenschaften zu befleißen, ohne welche man kein guter Religionslehrer sein kann, auch wenn man im Uebrigen vorzügliche Kenntnisse und eine vorzügliche Lehrgabe besäße.

Die dem Religionslehrer nothwendigen sittlichen Eigenschaften sind folgende:

1. Gottesfurcht, 2. Gewissenhaftigkeit, 3. Fleiß, 4. Lernbegierde, 5. Sanftmuth und Geduld, 6. Liebe, 7. väterliche Strenge und Ernsthaftigkeit.

In eine weitläufige Erklärung dieser Eigenschaften einzugehen, ist nicht nothwendig. Es ist leicht einzusehen, wie wichtig sie für den Lehrer sind. Möge daher Jeder sich selbst prüfen, ob er dieselben besitzt, und ob er bemüht ist, sich darin zu vervollkommnen!

Nur über eine derselben, die alle anderen in sich schließt, über die Gottesfurcht, soll die ausgezeichnete Belehrung des großen Pädagogen Overberg nicht unerwähnt bleiben, welche er in seinem „christkatholischen Religionshandbuch" allen Religionslehrern gegeben hat. Möchten diese seine Worte so zu Herzen dringen, wie sie aus seinem für das wahre Wohl der Jugend begeisterten Herzen geflossen sind!

„Was die Gottesfurcht insbesondere betrifft, so ist es bei der christlichen Lehre sehr zu wünschen, daß der Lehrer nicht blos durch den Glauben, sondern auch durch eigene Erfahrung fest von der Wahrheit überzeugt sei: Die Furcht des Herrn erfreut das Herz, gibt Fröhlichkeit und Wonne. Sirach. I, 12. Ein Paar Worte aus dem Munde des Lehrers, der die beruhigende, tröstende, erfreuende Kraft der Religion an sich erfahren hat, bringen oft bei den Schülern weit größere Wirkungen hervor, als die schönste Rede eines Anderen. Was von Herzen kommt, das geht zu Herzen."

Um Gottesfurcht sich anzueignen, schlägt Overberg folgende Uebungen vor:

„1. Sehet eure Schüler, wenn sie um euch hersitzen oder stehen, oft mit dem Glaubensauge an, und denket: Sind diese da nicht Gotteskinder, Gottes Lieblinge, Gottes Erben? Sind sie nicht meines Heilandes unschuldige, unmündige Brüder, der Preis seines Blutes, seines Geistes Tempel? Sind sie nicht Pflegekinder der Engel, die Freude der Eltern, die Blume der Menschheit, die Hoffnung einer bessern Nachwelt?"

„2. Ein anderesmal könnet Ihr auch denken: Wie, wenn der Heiland mir erschiene, um mir seine Lieblinge zu empfehlen, könnte und würde er mir dann nicht wohl sagen: Sieh hier die Wundmale meiner Hände, meiner Füße und meiner Seite! Durch das Blut, welches aus diesen Wunden floß, sind die Seelen erkauft, die ich deiner Fürsorge anvertraut habe. Heilige dich für sie, wie ich mich für euch Alle geheiliget habe! Joh. XIV, 19. Auch von deinen Händen werde ich ihre Seelen fordern. Ezech. XXXIV, 10."

„3. Es ist sehr nützlich, sich mehrmals zu fragen: Was werden diese meine Schüler einst auf ihrem Todesbette und vor dem Gerichte Gottes von mir denken? Werden sie dann Ursache haben, Segen oder Fluch über mich auszusprechen? Was werde ich selbst auf meinem Todesbette von meinem Verhalten bei dem Unterrichte überhaupt, besonders bei dem Unterrichte in der Religion denken? Wird mir dann der Gedanke daran Angst oder Trost bringen?"

B. Von den dem Religionslehrer nothwendigen Kenntnissen. §. 137.

An den Religionslehrer müssen folgende Forderungen gestellt werden:

Erste Forderung.

Der Religionslehrer muß den Katechismus und die biblische Geschichte, welche er lehren soll, dem Wortlaute nach im Gedächtniß haben.

Das Auswendigwissen des Lehrstoffes bietet für den Unterricht selbst wesentliche Vortheile dar, nämlich:

Wenn der Lehrer nicht beständig in das Buch zu sehen braucht, so ist sein Unterricht freier und lebendiger.

Ferner: Wenn bei der Erklärung die wiederkehrenden Begriffe immer mit denselben Ausdrücken gegeben werden, so wird der Unterricht fester und bestimmter. Dies ist nur möglich, wenn der Lehrer das Lehrbuch dem Wortlaute nach in sich hat. Die Bestimmtheit in den Begriffen bringt den großen Vortheil, daß die Kinder Das, was einmal erklärt und verstanden ist, klar behalten. In keinem Gegenstande kommt es aber auf das klare Behalten der Begriffe mehr an, als in der Religion; denn es wird dadurch die Ueberzeugung, die gerade bei diesem Gegenstande so nothwendig ist, wesentlich gefördert.

Daß man damit vom Lehrer nicht zu viel verlangt, wird jeder Unbefangene zugestehen müssen; wird dies ja auch von den Kindern gefordert, und es müßte auf sie einen niederschlagenden Eindruck machen, wenn ihr Lehrer nicht so viel wüßte, als sie selbst wissen sollen. Auch werden die meisten übrigen Gegenstände, wo es auf den Vortrag weniger ankommt, ohne Buch gelehrt. — Selbstverständlich kann vorstehende Forderung nicht für bejahrte Katecheten gelten.

Zweite Forderung.

Mit dem bloßen Auswendigwissen des Lehrstoffes ist aber noch das Wenigste geschehen; der Lehrer soll auch alles Das, was er im Katechismus und in der biblischen Geschichte zu lehren hat, richtig, nicht falsch —, klar, nicht verworren — und gründlich, nicht oberflächlich, verstehen.

a. Was den Katechismus anbelangt, so muß der Lehrer den inneren Zusammenhang der Hauptstücke, aller Paragraphen und Fragen zu einander so klar erfaßt haben, daß er den ganzen Lehrgang in der Religion, wie ihn der Katechismus gibt, zu rechtfertigen versteht. — Ferner muß er den richtigen Sinn jeder Frage und Antwort, jedes Satzes und Wortes in der Antwort klar und gründlich wissen, so daß er nicht in die Gefahr kommt, beim Unterrichte den Worten einen falschen Sinn zu unterschieben oder verworren, undeutlich und oberflächlich eine Wahrheit vorzutragen. — Endlich muß er die Bibelstellen, welche den Antworten als Belege angefügt sind, in ihrem geschichtlichen Zusammenhange geben, deren Sinn richtig auslegen und klar auf die Wahrheit, zu deren Bestätigung sie dienen, anwenden können.

b. Bezüglich der biblischen Geschichte ist es nothwendig, daß er alle geoffenbarten Wahrheiten, welche im Lehrbuche enthalten sind, in ihrem tieferen Zusammenhange zu fassen und wiederzugeben im Stande ist, wobei er denn auch die im Lehrbuche unvermeidlichen Lücken durch kurze Umrisse aus der vollständigen Bibel ausfüllen muß. — Ferner muß er die kirchliche Auslegung der biblischen Wahrheiten und Thatsachen, die ihm vorkommen, gründlich kennen und — endlich muß er bekannt sein mit den geographischen Bestimmungen der vorkommenden hl. Orte, mit der nothwendigen Chronologie und mit den Sitten und Gebräuchen damaliger Zeit, insofern sie die Sache näher erklären und veranschaulichen.

Dritte Forderung.

Der Lehrer darf sich mit diesen durchaus nothwendigen Kenntnissen nicht begnügen, sondern er soll sich in der Erkenntniß Gottes und seiner Werke, welche Erkenntniß die Wissenschaft aller Wissenschaften ist, fortbilden.

Der gute und gewissenhafte Lehrer soll streben, in der Religion mehr zu lernen, als ihm gerade zum Unterrichte unumgänglich nothwendig ist. Zwar hat er die Kinder nicht mehr zu lehren, als im Katechismus und in der biblischen Geschichte steht; aber je tiefer und vollständiger er in die religiösen Wahrheiten eindringt, desto mehr vervollkommnet er sich selbst und desto vollkommener kann er seinen Religionsunterricht ertheilen, weil er den vorgeschriebenen Stoff um so richtiger, klarer und gründlicher mitzutheilen vermag. Diese Fertigkeit im Lehren wächst ganz genau in dem Verhältniß, wie sich das eigene Wissen erweitert und befestigt.

Zur Fortbildung in der Erkenntniß der Religion ist dem Lehrer anzurathen: Umgang mit unterrichteten Geistlichen und weitere Besprechung mit denselben über religiöse Wahrheiten, insbesondere über diejenigen, welche in der Schule gelehrt werden müssen; — Eifer und Aufmerksamkeit bei Anhörung der Predigt und der großen Christenlehre; — ferner Studium solcher Bücher, welche eine weitere Auseinandersetzung des Katechismus und der biblischen Geschichte enthalten. Hierzu kann empfohlen werden: „Deharbe, Joseph, P. d. G. J., Populäres Lehrbuch der Religion oder der katholische Katechismus gründlich und gemeinfaßlich erklärt. 3 Bände. Münster, 1857. Aschendorff'sche Buchhandlung."

Oder dasselbe von demselben Verfasser in kürzerer Fassung unter dem Titel: „Gründliche und leichtfaßliche Erklärung des katholischen Katechismus. 4 Bände. Paderborn, 1857. Verlag der Ferdinand Schöningh'schen Buchhandlung."

Oder dasselbe in noch kürzerer Fassung unter dem Titel: Deharbe's katholischer Katechismus für Kinder in katechetischer Lehrweise erklärt. Ein kürzeres Handbuch zum Religionsunterrichte für Elementarschulen. — Paderborn, 1865. Verlag von Ferd. Schöningh. — Ferner:

„Dr. J. Schuster, Handbuch zur biblischen Geschichte des Alten und Neuen Testamentes für den Unterricht in Kirche und Schule, sowie zur Selbstbelehrung. Mit vielen Holzschnitten und Karten. Freiburg im Breisgau, 1861. Herder'sche Verlagsbuchhandlung."

„Barthel, Karl, Regierungs- und Schulrath ꝛc., Handbuch zur biblischen Geschichte für Katecheten und Lehrer. 3 Bände. Breslau, 1865. Verlag von F. E. C. Leuckart."

Dabei müssen wir noch auf einen gefährlichen Irrthum aufmerksam machen, der jedenfalls aus Weltsinn und Eitelkeit entspringt. Es gibt nämlich gar Manche, die sich einbilden, alle anderen Lehrgegenstände müßte man sorgfältig studiren, um sie lehren zu können, nur nicht die Religion; darin wisse Jeder genug. Es kann wohl sein, daß man ohne fleißiges Studium Allerlei von Religion weiß und viel darüber schwätzen kann; aber der Lehrer, welcher sich in diesem so wichtigen Gegenstande nicht mit aller Sorgfalt fortbildet, wird unrichtig, unklar und oberflächlich seine Religion wissen und sie auch so zum größten Nachtheil der Kinder lehren. Und kein größerer Schaden für eine Schule, als wenn ein unwissender, aufgeblasener und selbstgefälliger Schwätzer Religion lehrt!

Vierte Forderung.

Der Lehrer eigne sich, wie in jedem Lehrgegenstande, so insbesondere im Religionsunterrichte eine gute Methode an und suche sich stets darin zu vervollkommen.

Kein Gegenstand ist so wichtig, so schwer, Kindern zum Verständnisse zu bringen, und an Umfang so groß, als die Religion. Damit deßwegen das rich-

tige Ziel darin erreicht werden kann, muß vom Lehrer Gewandtheit und Fertigkeit in der Mittheilung derselben für die verschiedenen Altersklassen der Kinder durchaus verlangt werden, indem das nöthige Wissen des Stoffes und das richtige, klare und gründliche Verständniß desselben hierzu allein nicht ausreichen.

Sehr zu empfehlen ist zu diesem Zwecke, daß der Lehrer tüchtigen Katecheten fleißig zuhöre und sich Alles genau merke, was ihren Unterricht anziehend und fruchtbar macht. Es darf ihm kein Weg zu weit, keine Mühe zu viel sein, wenn er Etwas in dieser Beziehung erlernen kann. Nichts ist schlimmer, als die Meinung, man mache es selbst unter Allen am Besten, und Keiner habe eine bessere Methode, als man sie selbst hat. — Auch von schlechten Katecheten kann man lernen, nämlich, wie man es nicht machen soll.

Fünfte Forderung.

Der Lehrer verschaffe sich so viel Kenntniß von dem Inneren seiner Schulkinder, als ihm möglich ist, damit er den Religionsunterricht nach dem Bedürfnisse seiner Kinder, die er eben in der Schule hat, einrichten kann.

Nur Derjenige, welcher sich so recht das Wohl der ihm anvertrauten Kinder angelegen sein läßt, dem es ernstlich darum zu thun ist, ihnen die Fehler abzugewöhnen und sie tugendhaft zu machen, wird sich die rechte Mühe geben, das Innere der Kinder, ihre guten und bösen Anlagen, ihre bessere und geringere Bildungsstufe kennen zu lernen, um nach diesen Erfahrungen seinen Unterricht höher oder niederer zu halten, bei der einen Wahrheit mehr, bei der anderen weniger zu verweilen, diese oder jene spezielle Anwendung zu machen.

§.138. C. Von der Vorbereitung des Lehrers auf den Religionsunterricht.

Zwar ist jedes Studium in der Religion schon eine Vorbereitung auf den Religionsunterricht, und jedes Fortschreiten im eigenen Wissen wird dem Lehrer auch für den Unterricht zu gut kommen. Aber mit dieser allgemeinen Vorbereitung darf sich selbst ein älterer Lehrer nicht begnügen, viel weniger ein jüngerer. Es ist auch eine besondere Vorbereitung nothwendig, welche jedem Unterrichte vorhergehen muß, wenn dieser gut ausfallen soll.

Die spezielle Vorbereitung besteht:

1) Im Durchstudiren der Lection, welche in der nächsten Stunde gelehrt wird. Man muß nämlich über dieselbe so lange nachdenken, bis man vollkommen Herr des vorliegenden Stoffes geworden ist.

Zu dem Zwecke kann sich der Lehrer folgende Fragen stellen:

a. „Welches ist der Zusammenhang dieser Lection mit dem Vorausgehenden und Folgenden?"

b. „Welches sind die Hauptpunkte in der Lection, und wie hängen sie unter sich zusammen? Welches ist demnach der Gedankengang des ganzen Pensums?"

c. „Verstehe ich Alles in der Lection richtig, klar und gründlich?"

Hat man nach sorgfältigem Nachdenken noch einen Zweifel, ergibt sich Einem der Sinn nicht vollständig; so tröste man sich nicht damit, daß man durch Worte diese mangelhafte Kenntniß leicht verdecken könne; sondern man schlage im Handbuche nach, und erhält man auch da nicht genügenden Aufschluß, so frage man einen sachverständigen Mann, etwa seinen Pfarrer. Sollte aber die Zeit drängen, und sollte man sich nicht klar geworden sein; so sage man den Kindern weiter Nichts, als was ausdrücklich im Buche steht, damit man ihnen keine irrigen Begriffe beibringt.

Ferner frage man sich:

d. „Weiß ich sicher die Geschichten, in welchen die unter den Antworten des Katechismus vorkommenden Bibelstellen enthalten sind?"

e. „Verstehe ich auch die Anwendung derselben auf die Lehren, von denen sie Belege bilden?"

f. „Kann ich sie gut erzählen, wenn es nothwendig ist?"

Ebenso bei der biblischen Geschichte.

g. „Habe ich vollständige Kenntniß von den hl. Orten, die vorkommen? — von der Zeit, wann die Thatsachen geschehen sind? — von den Sitten und Gebräuchen, die ich zur Erklärung und Veranschaulichung der Sache erwähnen muß?"

h. „Habe ich auch die ganze Lection, die ich im Katechismus oder in der biblischen Geschichte aufgegeben habe, dem Wortlaute nach fest und sicher im Gedächtnisse?"

2) Bei der besonderen Vorbereitung handelt es sich aber keineswegs einzig darum, wie man sich selbst die Lection klar und verständlich macht, sondern noch vielmehr darum, wie man sie den Schülern am besten beibringt. Dabei mag sich der Lehrer folgende Fragen stellen:

a. „Wie lassen sich die einzelnen Begriffe dieser Lection zergliedern?"

b. „Durch welche Beispiele, Erzählungen, Vergleichungen u. s. w. können die abstrakten Wahrheiten in der Lection den Kindern recht anschaulich gemacht werden?"

c. „Wie muß ich mich etwa bei der Erklärung ausdrücken, damit ich, wo möglich, von allen Kindern, auch den schwächeren, verstanden werde?"

d. „Lassen sich die Lehren, welche in der Lection vorkommen, auf die Kinder anwenden, und wie mache ich ihr Herz geneigt zur Befolgung derselben?"

e. „Wie versichere ich mich, daß meine Schüler Alles verstanden haben, und wie muß ich sie darüber fragen?“

Alle einzelnen Fragen lassen sich zwar im Voraus nicht bestimmen, weil sie nach der Antwort der Kinder eingerichtet werden müssen; der Weg aber, den man beim Fragen nehmen soll, und die Hauptfragen, die man zu thun hat, müssen zum Voraus überdacht und festgesetzt werden.

Beim Durchstudiren der Lection und beim Zubereiten derselben für die Kinder ist es besonders dem jungen Lehrer anzurathen, sich der Feder zu bedienen. Die Thätigkeit mit der Feder bildet allemal. Was man niederschreibt, hat man klarer durchgemacht und behält man sicherer. So übt die schriftliche Vorbereitung viel Einfluß auf den mündlichen Unterricht. Sie ist es auch, welche Rückblick, Uebersicht und Vergleichungen am fruchtbarsten und leichtesten macht. Der Lehrer mache sich daher ein Buch von etlichen Bogen Papier und verzeichne sich darin Alles, was ihm bei der erwähnten Vorbereitung Gutes einfällt. Nach dem Unterrichte bemerke er sich in das nämliche Buch die Erfahrungen, welche er während der Durchnahme der Lection bei den Kindern gemacht hat. Man muß sich übrigens beim Niederschreiben dieser Bemerkungen kurz fassen. Den Nutzen einer solchen Arbeit wird man bald merken, besonders bei der Wiederholung des Ganzen. Auch wird dadurch mit jedem folgenden Jahre die Vorbereitung leichter, der Unterricht sicherer und vollkommener.

3. Nothwendig ist endlich auch die Vorbereitung des Herzens.

Wo die Vorbereitung des Herzens nicht vergessen wird, da verklärt sich das Wesen des Lehrers; seine Sprache wird reiner und edler; er versteht zu begeistern und hinzureißen; in seinem äußeren Benehmen spiegelt sich die Reinheit und Klarheit seiner Gesinnung. Kein gemeines Wort entflieht seinen Lippen; vielmehr prägen sich Geduld, Sanftmuth, heiliger Ernst und väterliche Liebe auch in seinen Zügen aus; — mit einem Worte, da tritt der Lehrton ein, der den Religionsunterricht fruchtbar und den Kindern unvergeßlich macht.

Bei dieser so wichtigen Vorbereitung seines Herzens muß sich der Lehrer prüfen, wie es

a. mit der Reinheit seiner Absicht,

b. mit der Demuth seines Herzens und

c. mit seinem Vertrauen auf den Beistand Gottes steht.

Hören wir hierüber den frommen Overberg:

a. Reinheit der Absicht.

„Diese ist sowohl des Lehrers, als der Schüler wegen nothwendig: des Lehrers wegen, weil dieser durch seine unreine Absicht bei dem Religionsunterrichte sich des unermeßlich großen Schatzes des Wohlgefallens und der Gnade Gottes verlustig macht, welchen er sich durch dieses allervortrefflichste Werk der christlichen Liebe und Barmherzigkeit hätte sammeln können; — der Schüler wegen, weil Lehrer, die beim Religionsunterrichte durch unreine Absichten, z. B. durch Habsucht, Eitelkeit, Ehrgeiz geleitet werden, es immer, auch ohne daß sie es selbst merken, an dem einen oder andern bei diesem Unterrichte besonders wesentlichen Stücke fehlen lassen. Bald lassen sie es fehlen an dem gehörig langsamen

Fortschreiten; denn Habsucht, Ehrgeiz, Eitelkeit wollen, daß die Schüler geschwind gelehrt scheinen sollen; — bald an der rechten Auswahl der Lehren, die den Kindern vorzüglich gut beizubringen sind; denn Habsucht und Ehrsucht sehen nur darauf, was am meisten gefällt, nicht was am meisten nützt; — bald an der rechten Mittheilung der Lehre; denn Habsucht und Ehrsucht erreichen desto geschwinder ihren Zweck, je mehr die Schüler im Gedächtnisse haben: darum suchen sie auch nur hauptsächlich dieses zu erfüllen; der Verstand bleibt indessen ohne Licht und das Herz ohne Wärme."

b. Demuth des Herzens.

„Der Religionslehrer muß es nicht nur fest glauben, sondern sich auch, so viel möglich, stets lebhaft vor Augen halten, daß er bei aller seiner vermeinten Einsicht und Geschicklichkeit aus sich ganz und gar unvermögend ist, auch nur eine einzige Lehre den Kindern so beizubringen, daß sie dadurch innerlich vor Gott gebessert werden. Ps. CXXVI, 1. Er muß daher die Besserung, welche er an ihnen bemerkt, niemals sich, sondern Gott allzeit zuschreiben. Auch muß er kein Lob, keinen Dank dafür von den Menschen erwarten, weil alles Lob, aller Dank Gott gebührt, der das Gedeihen gibt, ohne welches alles Pflanzen und Begießen vergebliche Arbeit ist. I Cor. III, 7. Diese Demuth ist darum so nothwendig beim Religionsunterrichte, weil Gott das Bemühen der wahrhaft Demüthigen ganz besonders segnet; im Gegentheil aber den Hochmüthigen, auch dann, wenn ihr Bemühen an sich gut ist, seinen Beistand entzieht, wie das Beispiel der zehn Stämme, die den Stamm Benjamin bekriegten, lehrt."

c. Vertrauen auf den Beistand Gottes.

„Wahre Demuth führt zu dem Vertrauen, welches den Muth, den Eifer und Fleiß des Lehrers auch dann unterhält, wenn es ihm scheint, als wenn er durch alle seine Bemühungen Nichts ausrichte. Dies Vertrauen muß der Lehrer immer mehr in sich zu verstärken suchen durch die Betrachtung, daß Gott seine Schüler zur ewigen Seligkeit erschaffen hat, daß Gottes Sohn aus Liebe für sie gestorben ist, daß der heilige Geist sie zu seinen Tempeln erwählet hat, daß also der dreieinige Gott gewiß will, daß sie zur Erkenntniß der Wahrheit, zur wahren Gottseligkeit und hierdurch zur ewigen Seligkeit gelangen sollen. 1 Tim. II, 4."

„Mit der reinen Absicht, der Demuth und mit dem Vertrauen, welche einem Religionslehrer so nöthig sind, muß er, aus Liebe gegen Gott und seine Schüler, auch das Gebet verbinden nicht nur um die Gnade, daß Gott ihn bei dem Unterrichte erleuchten, stärken und leiten, sondern auch, daß er den Unterricht an seinen Schülern segnen wolle. Dies Flehen des Lehrers um Segen für seine Schüler hat eine ganz besondere Kraft, sowohl den Segen zu erhalten, als auch die Liebe des Lehrers gegen seine Schüler und den Eifer für das Heil ihrer Seelen immer mehr zu verstärken. Wie vertraulich kann nicht auch ein Lehrer, dessen Herz von schlechten Absichten rein und wahrhaft demüthig ist, um Licht, Stärke und Leitung für sich und um Segen für seine Schüler bitten. Du, o Herr! kann er sagen, hast mich, schon ehe die Welt war, dazu erwählet, daß ich der Mund sein soll, durch den du zu deinen Lieblingen reden willst, die Hand, durch die du sie leiten willst; darum mußt du mich auch durch dein Licht erleuchten, durch deine Allmacht stärken und durch deine Weisheit leiten."

Am Schlusse dieser Anleitung zu der jeder Religionsstunde vorausgehenden besonderen Vorbereitung können wir nicht umhin, strebsamen Lehrern eine Stelle

aus dem Tagebuche Overbergs mitzutheilen, die von der zarten Gewissenhaftigkeit dieses verdienstvollen Mannes in diesem Punkte Zeugniß gibt, damit sich Jeder zu gleicher Gewissenhaftigkeit angetrieben fühle.

Die Stelle lautet wörtlich so:

„(1789.) Diesen Morgen war mir der Unterricht schwer, und er war sehr unbestimmt und undeutlich. Die Ursache, welche mir in solchen Fällen die willkommenste ist, pflegt mir auch am ersten einzufallen: diese ist, daß ich mich nicht wohl befinde. Aber wenn ich weiter forsche, so scheint mir die Ursache eher darin zu liegen, daß ich mich nicht sorgfältig genug vorbereitet oder die Vorbereitung bis kurz vor den Unterricht verschoben habe, wodurch es geschieht, daß ich im Gedränge wegen Kürze der Zeit mich zu heftig anstrenge und den Kopf zum Reflectiren unfähig mache. Dies scheint mir diesen Morgen zur Verworrenheit des Unterrichtes Etwas beigetragen zu haben. Auch kann es gerechte, mir sehr heilsame Strafe Gottes sein, weil meine Absichten nicht rein genug waren und ich zu viel auf meine Kräfte vertraute. Wahrscheinlich wird mir dies, 1. weil mir der Unterricht am öftesten in solchen Stücken zu mißlingen pflegt, von denen ich im Voraus glaube, daß ich sie am Besten vortragen werde; 2. weil ich mir hernach, wie auch jetzt bewußt werde, daß Eitelkeit mich heimlich bestimmt hat (wenigstens zum Theil), es so und nicht anders vorzutragen.

„O Herr, erlöse mich von diesem Uebel um Deines hl. Namens willen! Gib mir doch die Gnade, daß Dein Wille mein einziger Beweggrund werde, daß ich mich vor jedem Unterrichte selbst frage: a. Was will Gott davon gesagt haben? b. Wie will er es gesagt haben? — daß ich Deinen Willen erkenne und mich genau darnach richte! — Frage nicht: Ist es so schöner, gelehrter, wird es so besser gefallen? sondern: Ist es so wahr, so deutlicher und nützlicher?" —

Wen rührt nicht eine solche Frömmigkeit und Hingebung? Ja, dieser Mann war ein vom Geiste Gottes durchdrungener Lehrer und Erzieher! O ihr Alle, die ihr ihm an Glauben und Liebe, an Wissen und Können bei Weitem nicht gleich steht und doch so eingebildet sein könnt; o, schlaget an eure Brust, und gehet hin, und thuet hinführo deßgleichen!

Zweiter Abschnitt.

§. 139. Die frühzeitige Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben.

Die Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben, welches der Grund- und Schlußstein alles Religionsunterrichtes sein muß, ist vielfach gar nicht beachtet, vielfach falsch aufgefaßt worden. Viele Lehrer sind nämlich von dem unrichtigen Grundsatze ausgegangen, daß der Mensch das Gute thue, wenn er es nur einmal recht erkannt habe. Sie glaubten demnach ihre Pflicht zu erfüllen, wenn sie nur die Religion lehrten. Es liegt aber nach der Lehre der hl. Schrift durch die Sünde im Menschen ein Zwiespalt, so daß er oftmals das Gute erkennt und doch das Böse thut. Deßwegen reicht das bloße Unterrichten nicht aus. „Bevor nicht," sagt ein frommer Kirchenfürst, „bei den Kindern auf die Ausübung der Religion derselbe, ja noch mehr Eifer verwendet wird, als auf das Wissen derselben, können wir uns nicht schmeicheln, daß unsere jungen Geschlechter christ-

lichere Gesinnungen hegen werden, als wir sie bisher zum Unheile der Welt erlebt haben. Auch ein Ungläubiger, ein Heide, kann die gediegensten, wissenschaftlichen Kenntnisse der christlichen Religion besitzen; er wird aber hierdurch allein noch kein Christ."

Umgekehrt ist es eine Thorheit, die Religion einflößen zu wollen lediglich durch äußere Uebungen, durch starre Vorschriften, durch Belohnungen oder Strafen. Schlägt man diesen Weg ein; so ist zu befürchten, daß man Heuchler und Unwissende heranziehe; nicht aber wird man das Herz mit Tugenden ausschmücken und in demselben Gott eine Stätte bereiten, in welcher er gern verweilt.

Zwei Abwege muß der gewissenhafte Lehrer vermeiden: er darf den Kindern nicht ein todtes Wissen der Religion beibringen; ebenso wenig darf er sich mit bloßen äußeren Uebungen begnügen; er soll weder die Lehre, noch die Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben vernachlässigen.

Ganz ins Einzelne einzugehen, wie der Lehrer die Kinder an ein religiöses Leben gewöhnen soll, ist aus mancherlei Gründen nicht thunlich. Einmal würde eine solche Erörterung zu weit führen; dann wäre sie eine Wiederholung aus der allgemeinen Erziehungskunde, wo von der Gewöhnung der Kinder an bestimmte Tugenden ausführlich geredet wurde. (Siehe I. Theil, §. 81.) Auch lassen sich wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse ganz spezielle Vorschriften kaum oder doch sehr schwer geben.

Wir begnügen uns hier mit dem Satze: „Der Religionslehrer gewöhne die Kinder frühzeitig an einen frommen und reinen Lebenswandel!" — Unter den Mitteln, sie fromm und gut zu machen, heben wir nur die drei vorzüglichsten hervor; nämlich:

1. Die gewissenhafte und fortgesetzte Uebung im Gebete;
2. die lebendige Theilnahme am Gottesdienste;
3. den öfteren und würdigen Empfang des hl. Bußsakramentes oder der hl. Beicht.

Von diesen drei Stücken werden wir in Folgendem ausführlicher reden.

A. Das Gebet. §.140.

Wenn das Gebet in der Schule im Geiste Christi und der Kirche gepflegt und geübt wird; so trägt es sehr viel zum Gedeihen der Erziehung und des Unterrichtes bei, und es übt einen mächtigen Einfluß auf das religiöse Leben der Kinder auch dann noch aus, wenn sie die Schule bereits verlassen haben.

Wie früher schon bemerkt wurde, bedarf der Erzieher zur christlichen Bildung seiner Zöglinge der Hilfe von oben; denn, „wo der Herr das Haus nicht baut, arbeiten die Bauleute vergebens." Das Gebet ist aber ein Gnadenmittel, d. h. durch dasselbe können wir uns für jedes gute Werk die nothwendige übernatürliche Hilfe oder die Gnade von Gott erflehen. Hat darum einmal der Lehrer eingesehen, daß seine eigene Kenntniß, seine Geschicklichkeit und sein Fleiß, so wichtig alle diese Eigenschaften sind, nicht genügen, sondern daß bei einem Werke, wo

es sich um das Heil so vieler unsterblichen Seelen handelt, Gott selbst mithelfen und demselben durch seine Gnade einen guten Anfang und Fortgang geben muß; so ist er auch überzeugt von der Nothwendigkeit des Gebetes mit den Kindern.

Der gläubige Lehrer wird darum nicht nur selbst gern beten, er wird es sich auch ganz besonders angelegen sein lassen, die Liebe zum Gebete in den Kindern zu wecken, indem er dasselbe beständig mit hl. Eifer, mit frommer Begeisterung übt und pflegt.

Die Frucht dieser hl. Uebung wird sich schon in der Schule und noch viel mehr im späteren Leben zeigen; denn sie wird dem Lehrer manche Drohung und Strafe ersparen; sie wird das Herz des Kindes erst recht empfänglich machen für die Wahrheit und alles Gute; sie wird dem Lehrer das Lehren und den Kindern das Lernen erleichtern und versüßen. — Und wo die Frömmigkeit durch Gewöhnung von Kindheit an zur zweiten Natur geworden ist, da setzt sie sich fort durch's ganze Leben und wird erleuchteter, tiefer und fruchtbringender, je mehr sich die Seelenkräfte in dem Menschen entwickeln.

Soll das Gebet der Kinder lebendige Frucht bringen, so muß der Lehrer, damit er bei der Uebung desselben das Richtige trifft, vollständige Kenntniß haben von:

I. den Gebetsformeln;

II. dem Gebetsgeiste und

III. der Gebetsweise.

§.141. I. Die Gebetsformeln.

Obgleich die Gebetsformeln nur etwas Aeußerliches sind, so dürfen sie keineswegs unbeachtet gelassen werden. Christus selbst hat, indem er seine Jünger eine bestimmte Gebetsformel lehrte, Gewicht darauf gelegt, ebenso die Kirche. Ist aber für Erwachsene diese äußere Form wichtig, um wie viel mehr für Kinder, die sich nicht auszudrücken wissen und denen ohne dieses Hilfsmittel das Gebet fast unmöglich wäre.

Für Einübung der Gebetsformeln merke sich der Lehrer folgende Regeln:

Erste Regel.

Die Gebetsformeln sind dem Lehrer gegeben; er braucht und soll darum keine neuen machen. Er hat nur diejenigen einzuüben, deren sich der katholische Christ in der Familie und beim Gottesdienste gewöhnlich bedient.

Zweite Regel.

Bei den sechsjährigen Kindern macht die Uebung des hl. Kreuzes, des Vater unser und des Gegrüßet seist du, Maria! den ersten Religionsunterricht aus; die übrigen Gebete werden theils im Unterrichte eingeübt — da, wo man im Katechismus an dieselben kommt, theils

außer dem Unterrichte beim Beginne und Schlusse der Schule, wo man sie in solcher Reihenfolge beten läßt, daß nach jeder Woche alle vorgekommen sind.

Dritte Regel.

Es ist streng darauf zu halten, daß die Kinder die Gebete laut, aber nicht schreiend —, langsam, aber nicht schleppend —, deutlich und sprachrichtig, aber nicht gekünstelt und unnatürlich sprechen.

Vierte Regel.

Bezüglich der äußeren Haltung beten die Kinder gewöhnlich in der Schule stehend, in der Kirche knieend, so daß der Körper eine gerade, aufrechte Richtung hat. Der Kopf darf nicht nach der Seite hin oder nach vorn hängen; die Hände müssen über der Brust gefaltet, die Augen in der Kirche nach dem Altar, in der Schule nach dem Kruzifixe gerichtet sein. — (Beim Schulgebete stehe der Lehrer vor allen Schülern in der Mitte des Schulzimmers in der äußeren Haltung, die er von den Kindern verlangt.)

Hier folgt eine Ordnung der Schulgebete, wie ich sie in Schulen eingeführt fand. Dabei betete täglich ein anderes Kind vor. Das Vater unser, Gegrüßet seist du u. s. w. wurden als Wechselgebete benützt.

A. In der Unterklasse.

Vor der Schule.

Montag:	Vater unser 2c. Gegrüßet seist du 2c.
	Der Glauben an Gott Vater.
Dienstag:	Vater unser 2c. Gegrüßet seist du 2c.
	Die zehn Gebote.
	Die fünf Gebote.
Mittwoch:	Vater unser 2c. Gegrüßet seist du 2c.
	Die drei göttlichen Tugenden.
Donnerstag:	Wie am Montag.
Freitag:	Wie am Dienstag.
Samstag:	Wie am Mittwoch.

Nach der Schule.

Täglich.

Der Engel des Herrn, oder:
Vater unser u. s. w. und entweder
Heiliger Schutzengel mein 2c. oder }
O Maria! steh' uns bei 2c. oder } Kleiner Katechismus von Deharbe S. 52 [1]).
O Jesu! dir leb' ich; 2c. }

Die Wahl der Gebete zum Beginne und zum Schlusse der Nachmittagsschule bleiben dem Lehrer überlassen.

---

1) Mainzer Ausgabe.

B. In der Mittel- und Oberklasse.

Vor der Schule.

Montag: Vater unser 2c.
Gegrüßet seist du, Maria! 2c.
Glauben an Gott Vater.
Gute Meinung. Großer Katechismus von Deharbe S. 147 [1]).

Dienstag: Vater unser 2c. Gegrüßet seist du 2c.
Zehn Gebote.
Fünf Gebote.
Gute Meinung.

Mittwoch: Vater unser 2c. Gegrüßet seist du 2c.
Die drei göttlichen Tugenden. Gr. Katechism. von Deharbe S. 138.
Reue und Vorsatz " " S. 168.
Das Memorare des hl. Bernard " " S. 6.
Gute Meinung.

Donnerstag: Wie am Montag.
Freitag: Wie am Dienstag.
Samstag: Wie am Mittwoch.

Nach der Schule.

Täglich: Der Engel des Herrn, oder:
Ein Vater unser, ein Gegrüßet seist du 2c. u. das Gebet zur hl. Mutter Gottes: Unter deinen Schutz und Schirm. Gr. Katech. v. Deharbe S. 6.

Die Wahl der Gebete zum Beginne und Schlusse der Nachmittagsschule bleibt dem Lehrer überlassen.

§.142. II. Der Gebetsgeist.

Es ist in Erziehungsschriften viel darüber gestritten worden, ob bei der Einübung der Gebete die Kinder jedes Wort verstehen müßten, oder ob dabei von allem Verständnisse gänzlich abzusehen sei.

Diejenigen, welche der ersten Ansicht huldigten, fielen in den großen Fehler, daß sie die gewöhnlichsten Gebete des katholischen Christen, sogar das Vater unser zu lange hinaus schoben und dadurch mit der Familie und der Kirche in Widerspruch geriethen. Die Anderen begnügten sich nur zu oft einzig mit der äußeren Uebung.

Der Streit ist in dem Augenblicke geschlichtet, in welchem man den richtigen Begriff vom Gebete hat. Gebet ist die Erhebung seiner Seele zu Gott und zwar der ganzen Seele. Der Betende muß demnach nicht blos seinen Verstand, sondern auch seinen Willen und sein Gefühl in Anspruch nehmen. Sollen übrigens auch alle diese Seelenkräfte in Thätigkeit sein, so ist damit nicht gesagt, daß nicht eine vorherrschend vor der andern hervortreten dürfe.

Je kleiner das Kind ist, desto mehr wird bei seinem Gebete das Gefühl, die dunkle Ahnung, vorherrschen; weniger ist der Wille und noch weniger der Verstand thätig. Insofern ist es durchaus nicht nothwendig, daß das schwache Kind jedes Wort verstehe. Dagegen wäre das bloße Hersagen einer Gebetsformel ohne alle Thätigkeit der Seele gar kein Gebet.

Um in den Kindern den rechten Gebetsgeist zu wecken, hat sich der Lehrer folgende Regeln zu merken:

Erste Regel.

Er muß oftmals die Kinder aufmerksam machen, daß bloßes Lippengebet gar keinen Werth hat. Dagegen muß er sich im Anfange

1) Mainzer Ausgabe.

mit dem dunklen Ahnen, dem guten Willen, dem ungenügenden Verständnisse begnügen.

Zweite Regel.

Der Lehrer muß die Kinder allmählig in den Geist des Gebetes mehr und mehr einzuführen suchen. Zu dem Zwecke muß er sie recht oft über die Eigenschaften des guten Gebetes belehren, die einzelnen Gebetsformeln nach und nach ihnen zum Verständnisse bringen, ihnen Freude am Gebete machen und die Gelegenheiten benützen, wo sie leicht auch mit Gefühl beten.

Solche Gelegenheiten sind Krankheiten und Sterbfälle von Eltern und Kindern, besondere Feierlichkeiten, Naturereignisse, Unglücksfälle u. s. w.

Dritte Regel.

Wie in Allem, so sei auch ganz besonders zur Weckung des rechten Gebetsgeistes in den Kindern das Beispiel des Lehrers die beste Anleitung.

Ist er selbst ein Mann des Gebetes, versteht er mit Eifer und Würde zu beten; so wird er damit mehr ausrichten, als mit langen Ermahnungen und Lehren.

Vierte Regel.

Der Lehrer bewahre die Kinder bei dem Gebete vor Ueberspannung, sowohl bezüglich ihrer äußeren Haltung, als ihrer inneren Stimmung.

Nirgendswo rächt sich ein unnatürliches und gezwungenes Wesen mehr, als bei frommen Uebungen. Kopfhängen, Verdrehen der Augen, Seufzen, Schwärmerei sind nicht zu loben, sondern als gefährliche Ausschweifungen zu tadeln.

Fünfte Regel.

Zu lange Gebete sind zu vermeiden, weil Kinder unmöglich sehr lang in der rechten Gemüthsstimmung verbleiben. Je kleiner sie sind, desto kürzer muß das Gebet sein.

III. Die Gebetsweise. §.143.

Die gewöhnlichste Gebetsweise wird wohl in der Schule die sein, daß abwechselnd alle Tage andere Kinder einzeln vorbeten, die übrigen im Chore antworten.

Daß das Chorgebet im Takte geschehen muß, versteht sich von selbst, weil es sonst in ein wirres Durcheinander ausarten würde.

Die beste Anleitung für das Vorbeten ist, daß der Lehrer öfters selbst gut vorbetet.

§.144. B. Die Theilnahme der Kinder am Gottesdienste.

Es ist wahrhaft beklagenswerth, daß man bei der Erziehung die Theilnahme der Kinder am Gottesdienste, ein Bildungsmittel, welches die katholische Religion allein in so großartigem Maßstabe besitzt, viel zu wenig berücksichtigt hat. Was vermag einen tieferen Eindruck im Herzen jedes Menschen, auch des Kindes, zurückzulassen, als unser Gottesdienst, wenn man sich nur im Geiste und in der Wahrheit an demselben betheiligt! Wir müssen um so mehr auf diesen Gegenstand eingehen, je weniger er in den bisherigen Esziehungsschriften behandelt wurde.

Der öffentliche Gottesdienst hat, wie für die Erwachsenen, so auch für die Kinder den dreifachen Zweck:

1. daß sie darin Gott dienen;
2. daß sie ihre inneren religiösen Gesinnungen äußerlich aussprechen und sie dadurch in sich und in Anderen beleben;
3. daß sie sich mannigfacher Gnaden theilhaftig machen.

Die Kinder hiefür zu befähigen, ist nicht nur die Aufgabe des Elternhauses, sondern auch ganz vorzüglich die der katholischen Volksschule.

Man bilde sich nicht ein, es sei zu diesem Zwecke nothwendig, besondere Kindergottesdienste einzurichten. Die Art und Weise unserer öffentlichen Gottesverehrung ist nicht dem Geschmacke und der Willkür des Einzelnen überlassen, sondern von der Kirche vorgeschrieben. Zudem ist sie so eingerichtet, daß sie für alle Orte und Zeiten, für alle Stände und Bildungsgrade, für alle Alter und Temperamente paßt. Der katholische Gottesdienst entspricht auch den Kindern, und es kann sich nur darum handeln, wie der Lehrer im Vereine mit den Geistlichen und Eltern dieselben allmählig gewöhnt, sich an den Hauptbestandtheilen desselben nach dem oben angegebenen dreifachen Zwecke zu betheiligen.

Die Hauptbestandtheile des Gottesdienstes sind:

I. Die Feier des hl. Meßopfers;

II. die Anhörung des Wortes Gottes;

III. die sonstigen kirchlichen Andachten und Gebräuche.

§.145. I. Theilnahme der Kinder am hl. Meßopfer.

Es ist ein Kirchengebot, daß auch das Kind, wenn es zum Gebrauche seiner Vernunft gekommen ist, also etwa vom siebenten Jahre an, wenigstens an allen Sonn- und Feiertagen die hl. Messe mit Andacht höre. Ferner ist es Schulgesetz, daß dieselbe täglich von der gesammten Schuljugend besucht werden soll, wenn nicht der Pfarrer in den Wintermonaten Dezember, Januar und Februar eine Ausnahme gestattet. Ebenso ist der Lehrer verpflichtet, die Kinder persönlich zu überwachen, so oft sie die Kirche besuchen müssen.

So wichtig es ist, die Kinder täglich zur hl. Messe anzuhalten, so nothwendig ist es zugleich, daß der Lehrer unter Mithilfe des Geistlichen dieselben frühzeitig an die rechte Theilnahme dabei gewöhne.

Diese Theilnahme am hl. Meßopfer besteht: §.146.

1) in der körperlichen Anwesenheit während der ganzen hl. Messe.

Hier gelten folgende Regeln:

Erste Regel.

Der Lehrer gewöhne seine Schulkinder so, daß sie nicht zu früh, aber auch nicht zu spät in die Kirche kommen, und unter dem Gottesdienste nicht muthwilliger Weise fortlaufen. Noch weniger darf er es dulden, daß sie sich vor der Kirche herumtreiben. Am rathsamsten ist es wohl, sie in der Schule zu versammeln und in geschlossener Reihe zu zwei und zwei still und ruhig zur Kirche zu führen.

Zweite Regel.

In der Kirche muß der Lehrer die Kinder in die beim Beginne des Schuljahres ihnen bestimmten Plätze gehen lassen und nach dem Gottesdienste in der oben angegebenen Ordnung zur Schule zurückführen. Allerdings ist das nicht in allen Fällen möglich, aber doch gewiß in vielen.

Die Theilnahme am hl. Meßopfer besteht: §.147.

2) in der äußeren Andacht.

Darunter versteht man, daß sich die Gläubigen aller jener Handlungen enthalten, die sie hindern, ihren Sinn ungetheilt dem hl. Opfer selbst zuzuwenden, als: des Lachens, Schwätzens, Spielens u. s. w. Es ist keine leichte Mühe, Kinder an diese durchaus nothwendige äußere Aufmerksamkeit zu gewöhnen; aber bei unermüdlichem Eifer, wie der Glaube und die begeisternde Liebe ihn hervorrufen, und bei stetiger Mithilfe des Geistlichen, die durchaus nothwendig ist, wird es sicher gelingen.

Regeln hiefür:

Erste Regel.

Der Lehrer flöße den Kindern frühzeitig eine hl. Ehrfurcht vor dem Gotteshause ein und verlange dieselbe nicht nur während, sondern auch außer dem Gottesdienste.

Er verhüte z. B. das Verunreinigen des Bodens, das Beschädigen der Wände, Bänke und sonstiger Geräthe, das Lärmen in der Nähe der Kirche, das Laufen durch dieselbe, das geräuschvolle Auftreten, das Schreien beim Gesange und Gebete.

Zweite Regel.

Er leite die Kinder an, wie man vor der Kirche das Haupt entblößt, mit Andacht und Anstand beim Ein- und Austritte Weihwas-

ser nimmt, mit gemessenem Schritte auf seinen Platz geht; wie man die Kniebeugung macht, auf seine Brust schlägt, anständig kniet und steht[1]).

Dritte Regel.

Er belehre die Kinder, wie sündhaft es sei, im Gotteshause Störung zu machen durch Schwätzen, Lachen, Umsehen u. s. w.

Der Glaube an die unmittelbare Nähe Gottes muß immer der Beweggrund eines guten Verhaltens in der Kirche sein.

Darüber ist mit den Kindern zu sprechen, und zwar auf eine solche Weise, daß in ihren Herzen eine hohe Achtung vor allem Heiligen, besonders vor dem Allerheiligsten zurückbleibt.

Vierte Regel.

Der Lehrer sorge mit dem Geistlichen, so viel es nur immer geschehen kann, für geeignete Plätze.

Diese müssen, wenn es möglich ist, so gewählt werden, daß alle Kinder auf den Altar sehen können; die Bänkchen müssen eine solche Beschaffenheit haben, daß den Kindern das längere Knieen[2]) nicht zu schwer fällt, und in solcher Zahl sich vorfinden, daß dieselben nicht zu dicht neben oder aufeinander knieen. Eine äußere Ruhe von Kindern verlangen zu wollen, welche ungeeignete Plätze und unbequeme Bänke haben, ist eine Ungerechtigkeit.

Fünfte Regel.

Auch muß der Lehrer, wenn er nicht als Sakristan oder Organist beschäftigt ist, sich einen Platz anweisen lassen, von wo aus er alle Kinder übersehen kann.

Es ist eine Unsitte, daß Manche auf die Emporbühnen gehen, denen Nichts im Wege steht, in der Nähe ihrer Kinder zu knieen. Wo der Lehrer durch den Kirchendienst verhindert ist, selbst die Aufsicht zu führen, mag er mehrere unter den zuverlässigeren Schülern abwechselnd als Aufseher ernennen.

Sechste Regel.

Die Kinder müssen wissen, daß ihr Lehrer jeden Muthwillen merkt und straft, zwar nicht in der Kirche, aber jedenfalls in der Schule.

In dieser wichtigen Sache darf aber der Eifer des Lehrers kein Strohfeuer sein, das in hellen Flammen aufschlägt und dann wieder auf längere Zeit erlischt. Nur durch Beharrlichkeit können alle Schwierigkeiten überwunden werden. Wenn es nicht selten vorgekommen ist, daß junge Leute sich bedeutende Unordnungen

---

1) Siehe hierüber den Anhang über das Meßdienen.

2) Sie sollen nämlich nur beim Evangelium stehen, sonst aber knieen. Dasselbe gilt dem Lehrer, wie überhaupt dem katholischen Christen.

im Hause Gottes erlaubt haben und kaum einsehen wollten, wie unschicklich und sündhaft ein solches Betragen an einem so heiligen Orte ist; so mag der Lehrer daraus lernen, wie die Vernachlässigung der frühzeitigen Gewöhnung an äußere Andacht sich so schrecklich rächt.

Wahrlich ein schlimmeres Zeugniß kann man einem Lehrer nicht ausstellen, als wenn die ihm anvertrauten Kinder unter seinen Augen durch Geschwätz, Muthwillen und Rohheit den Priester am Altare und die ganze Gemeinde in der Andacht stören! — Zugeben wollen wir übrigens, daß auch der willigste Lehrer solche Uebelstände nicht immer beseitigen kann, wenn er nicht von seinen Vorgesetzten kräftig unterstützt wird. Es bleibt aber in allen Fällen seine Pflicht, hier zu thun, was in seinen Kräften steht.

Mit den angegebenen Mitteln allein kann jedoch die äußere An- §.148.
dacht noch nicht erhalten werden; es muß nothwendig die innere dazu kommen:

3. Die innere Andacht.

Dieselbe hat drei verschiedene Stufen:

Die erste und niedrigste besteht darin, daß man auf die Worte und Handlungen des celebrirenden Priesters aufmerkt;

die zweite, daß man auf den Sinn der Worte und Handlungen acht gibt;

die dritte, daß man sich durch Gebet oder fromme Betrachtungen unmittelbar mit Gott beschäftigt.

Jede dieser drei Stufen genügt der Pflicht, die hl. Messe mit Andacht zu hören; nur ist jede folgende vollkommener, als die vorhergehende. Das wird dem Lehrer Aufschluß geben, wie er die verschiedenen Altersklassen zur inneren Andacht beim hl. Meßopfer anhalten kann und soll.

Erste Stufe.

Man glaubt vielfach, die Kinder von 6—8 Jahren seien nur an das Kirchengehen und höchstens, so viel es möglich ist, an eine äußere Ruhe zu gewöhnen; von innerer Andacht könne bei ihnen keine Rede sein. Das ist eine unrichtige und in ihren Folgen schädliche Ansicht. Auch diese kleinen Kinder können und müssen an innere Andacht gewöhnt werden, nämlich an diejenige, welche wir als die erste und niedrigste Stufe derselben bezeichnet haben.

Der Lehrer muß in der Schule den Kindern der Elementarklasse die wichtigeren Handlungen beim hl. Meßopfer zur Anschauung bringen, sei es durch eine einfache, anschauliche Beschreibung, oder, was sehr zu empfehlen ist, durch geeignete Bilder. Alsdann muß er die Kleinen auffordern, in der Kirche hierauf zu achten. — Von den drei Hauptbestandtheilen der hl. Messe wird er ihnen auch schon eine kurze

Auslegung machen können und sie ganz kurze Gebetchen lernen lassen, die sie dabei still sprechen mögen.

Gelegenheit zu dieser Belehrung bietet der Religionsunterricht, da auch bei diesen Kindern die Lehre von der hl. Messe nach dem kleinen Katechismus kurz behandelt werden muß. — Dabei darf man aber nicht vergessen, sie öfters zu prüfen, was sie beim Gottesdienste wahrgenommen haben, und ob sie dabei fromm gewesen sind.

Zweite Stufe.

In der Mittelklasse sind die Kinder mit der Bedeutung Dessen bekannt zu machen, was der Priester am Altare vornimmt, und es ist ihnen eine Anleitung zu geben, wie sie sich während der ganzen hl. Messe im Geiste mit den Handlungen des Priesters beschäftigen und dadurch mit ihm vereinigen können.

Man wird sie anhalten, die bereits eingeübten Schulgebete hier zur Anwendung zu bringen. Beim Staffelgebet, in welchem der Priester seine Sünden und die der Gemeinde bereut und bekennt, mögen sie die Reue beten; bei dem Kyrie eleison mögen sie sprechen: „Herr, erbarme dich unser; Christe, erbarme dich unser; Herr, erbarme dich unser!" — beim Gloria: „Ehre sei Gott in der Höhe und Friede den Menschen auf Erden, die eines guten Willens sind!" — bei den Collecten mögen sie „Vater unser" und „Gegrüßet seist du, Maria!" — beim Evangelium und Credo das apostolische Glaubensbekenntniß; — bei der Aufopferung das in der Elementarschule bereits gelernte Gebetchen still sprechen! — u. s. w.[1]). — Eine oftmalige Prüfung, ob dies auch geschieht, ist durchaus nothwendig.

Dritte Stufe.

In der Oberklasse sind die Kinder zu gewöhnen, daß sie bei stillen Messen sich des Gebetbuches[2]) bedienen.

Bedienen sich die Kinder des Gebetbuches, so muß ihnen der Lehrer in der Schule eine Anleitung geben, wie sie es benützen sollen. Er muß ihnen die Meßgebete aufsuchen und bezeichnen; er muß sie belehren, daß sie auf die Handlungen des Priesters achthaben und die bezüglichen Gebete nicht eher beten, als bis auch die Handlung vorgenommen wird, und daß die Ueberschriften ihnen hierüber Aufschluß geben. — Zu bemerken ist ihnen, daß sie nicht blos lesen, sondern verstehen und an Gott denken, nicht zu schnell, auch nicht laut sprechen sollen.

Bedienen sich die Kinder des Rosenkranzes, statt eines Gebetbuches, so muß sie der Lehrer anleiten, wie er beim hl. Meßopfer zu gebrauchen ist. Am

---

1) Wir wollen hier nur eine Andeutung geben, da sich wegen der verschiedenen Verhältnisse bestimmte Gebete nicht bezeichnen lassen.

2) Wenn das Gesangbuch geeignete Gebete enthält, so mögen sie dieses gebrauchen. Besonders empfehlenswerth ist aber: „Manna oder Gebetbüchlein für die katholische Schuljugend." Vom Verfasser des „kath. Katechismus oder Lehrbegriffes." Regensburg. Verlag von Fr. Pustet.

Besten läßt man sie wenigstens bei den Hauptheilen bezügliche Gebete einschieben. — Auch ist es gut, die Kinder aufmerksam zu machen, daß sie immer in einer bestimmten Meinung die hl. Messe hören, z. B. um für ihre Eltern, Lehrer oder für sich besondere Gnaden zu erflehen.

Wir haben bisher die Messen berücksichtigt, in welchen von den Anwesenden still gebetet wird. Es ist recht wichtig, daß die Kinder sich auf diese Weise am hl. Opfer betheiligen lernen, und darum nicht anzurathen, immer laut vorbeten zu lassen.

Sehr häufig ist es aber der Fall, daß in den hl. Messen, welche die Kinder besuchen, theilweise oder ganz vor- und nachgebetet, theilweise oder ganz gesungen wird.

Am lauten Gebete dürfen sich alsdann alle Kinder betheiligen; am Gesange nur diejenigen, welche darin eingeübt sind. Dabei muß es aber Regel sein, daß sie auch auf die Handlungen des Priesters merken und sich daran betheiligen.

Beim Vor- und Nachbeten kommt es auf die Auswahl der Gebete an. Ganz einfache eignen sich am besten, besonders, wenn ihr Inhalt auf die Haupthandlungen des hl. Opfers Bezug hat. Dahin gehört der Rosenkranz, wenn man kurze, kräftige Gebete bei den drei Hauptheilen einschaltet; deßgleichen kurze, leicht faßliche Meßgebete mit eingeschobenem „Vater unser und Gegrüßet seist du, Maria!“ [1])

Was das Vorbeten selbst betrifft, so übernimmt es am schicklichsten der Lehrer und nur in Ausnahmsfällen ein gut geübtes Kind. Es muß dabei laut, deutlich, nicht zu langsam und nicht zu schnell, ungekünstelt und ohne Declamation gesprochen werden.

Wie der Lehrer allen Fleiß verwenden muß auf Einübung eines guten Kirchengesanges, und was hierüber zu merken ist, wird bei der Anleitung über den Gesangunterricht ausführlich besprochen werden. (Siehe §. 241—253.)

Es versteht sich von selbst, daß auch die innere fromme Stimmung des Gemüthes zur Andacht erforderlich ist; bloße Aufmerksamkeit würde nicht genügen.

Anmerkung. §.149.

Vom Meßdienen.

Eine ganz besondere Sorgfalt hat der Lehrer den Knaben zu schenken, welchen die Auszeichnung zu Theil wird, am Altare zu dienen. Wenn sie dieses hl. Amt würdig verrichten, dann wird der Gottesdienst ihre größte Freude, ihr schönster Genuß, und sie lernen zugleich jenen frommen, heiligen Anstand, der Alle erbaut und den übrigen Kindern zum Muster dient. Umgekehrt aber, wo Schulknaben selbst in der Nähe des Allerheiligsten nachlässig, frech und ungezogen sind, wo sie nur das Geld zum Altare hinzieht, welches sie dann vernaschen; kann gerade Das, was ihnen reichlichen Segen bringen müßte, zum Verderben werden. Es sagt Kellner sehr wahr:

„Wie gehoben fühlt sich ein Knabe, wie wächst sein Bewußtsein religiöser Gemeinschaft, wenn er mit dem Priester zu den Stufen des Altares treten und dort vor versammelter Gemeinde bei der heiligsten Handlung hilfreich sein darf! Freilich, fügt er hinzu, muß hier vorausgesetzt werden, daß der Geistliche und

1) Siehe hierüber: „Das Gebet als Bildungs- und Erziehungsmittel in kath. Schulen von Drieselmann. Erfurt, 1854.“

Lehrer Erzieher sind, welche durch Wort und Beispiel das rechte Licht und Verständniß geben; denn es ist nicht zu bestreiten, daß im entgegengesetzten Falle diese Mitwirkung beim Gottesdienste für den Knaben auch Gefahren haben kann."

Es darf darum nicht befremden, wenn wir am Schlusse in einem Anhange nach den Vorschriften der Kirche eine Anweisung über das Meßdienen mittheilen. Zum Voraus müssen wir aber bemerken, daß die Einübung der Schulknaben außer der Schulzeit stattfinden muß.

Wem es auffallen sollte, daß die Kirche dabei auch die kleinste Kleinigkeit auf das Genaueste bestimmt hat, der möge bedenken, daß im Dienste des Allerhöchsten auch das Kleinste groß und wichtig ist.

§.150. II. Die Anhörung des Wortes Gottes.

Hier muß gesprochen werden von der Gewöhnung der Kinder:

1. an äußere und innere Aufmerksamkeit während der Predigt und Christenlehre;

2. an Ehrfurcht vor dem Worte Gottes und an die Befolgung desselben.

§.151. 1. Gewöhnung der Kinder an äußere und innere Aufmerksamkeit während der Predigt und Christenlehre.

Die Einwirkung der Schule muß in dieser Beziehung eine doppelte sein, nämlich:

a) eine mittelbare und

b) eine unmittelbare.

a) Mittelbar gewöhnt der Lehrer die Kinder an äußere und innere Aufmerksamkeit durch die gesammte Schulerziehung und den gesammten Schulunterricht, wenn er dieselbe in jedem Gegenstande und ganz besonders beim Religionsunterrichte, den er in der Schule ertheilt, verlangt.

Ueber die Gewöhnung zur äußeren Aufmerksamkeit merke man sich: So oft in der Schule Religion gelehrt wird, müssen die Kinder Alles entfernen, was sie zerstreuen könnte, besonders darf sich kein Buch auf der Bank befinden. — Ihre Hände sollen auf der Bank ruhen; die Füße gerade — nicht übereinander geschlagen — aufstehen; die Augen Aller auf dem Religionslehrer haften.

Durch Fragen und Wiederholung der Antworten außer der Reihe muß sich der Lehrer überzeugen, ob Alle ihren Sinn auf die Wahrheit richten, die gelehrt wird.

Wird diese äußere Aufmerksamkeit beim Unterrichte consequent in allen Klassen verlangt, so ist es nicht schwer, sie auch auf die Predigt und Christenlehre in der Kirche zu übertragen, da hier der Ort, die neue Form des Vortrages, die Würde des Priesters, das Beispiel der Erwachsenen die Kinder noch besonders anregen müssen.

Die innere Aufmerksamkeit oder das Verständniß der Predigt und Christenlehre zu erwirken, muß vorzüglich die Aufgabe der Volksschule sein. Ihr stehen hierzu die meisten Mittel zu Gebote. Es darf nämlich in einer Schule, die den an sie gestellten Anforderungen entsprechen will, kein Gegenstand von den Kindern gedankenlos angehört, auswendig gelernt oder nachgemacht, sondern es muß in allen Lehrgegenständen auf das innere Verständniß hingearbeitet werden. Das gewonnene Verständniß in einer Sache erleichtert aber immer auch die klarere Auffassung einer anderen.

So muß also der gesammte Schulunterricht, wenn er anders kein mechanischer ist, die Kinder immer mehr für die Auffassung einer Predigt und Christenlehre befähigen. Ein ganz vorzügliches Bildungsmittel hiefür ist ein gediegener Unterricht in der deutschen Sprache, wenn er consequent durch alle Abtheilungen durchgeführt wird. Werden die Kinder gewöhnt, immer mit Verständniß zu lesen; Alles, was gesprochen und geschrieben wird, zu verstehen; das Gesprochene, Geschriebene oder Gelesene im Zusammenhange richtig wiederzugeben: so kommt ihnen diese Uebung bei Anhörung des Wortes Gottes sehr zu gut. Wir sehen hieraus, wie ein gediegener Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen auch der Religion dienlich ist, und umgekehrt, wie eine Vernachlässigung jener zugleich eine Vernachlässigung dieser ist.

Kommt dann noch hinzu, daß das Kind durch einen guten Religionsunterricht in der Schule stufenweise in der Erkenntniß der christlichen Lehre fortschreitet, so wächst damit bei ihm immer mehr das Interesse an dem Worte Gottes, und wofür man ein lebendiges Interesse hat, das hört man gern und versteht man leichter.

b) Unmittelbar gewöhnt der Lehrer die Kinder an äußere und innere Aufmerksamkeit durch Folgendes:

Er muß über die Kinder strenge Aufsicht führen und durch dieselbe allmählig dahin wirken, daß sie ohne große äußere und innere Zerstreuung dem Prediger zuhören. Das ist nur dann möglich, wenn sie denselben fortwährend im Auge behalten.

Der Lehrer soll ferner die Kinder oftmals prüfen, ob sie acht gegeben, und was sie behalten haben, und sich im Religionsunterrichte auf die Predigt und Christenlehre bei jeder schicklichen Gelegenheit beziehen.

Eine ganz vorzügliche Uebung, deren Nutzen erst nach dem Austritte aus der Schule recht sichtbar hervortreten wird, ist das Schreiben der Predigt und Christenlehre von Seiten der Kinder.

Dabei beobachte man folgende Regeln:

Erste Regel.

Vom Prediger oder Katecheten müssen die Hauptpunkte scharf hervorgehoben und die einzelnen Theile genau begrenzt werden.

Zweite Regel.

Nur die Schüler der Oberklasse sollen die Predigt oder die Christenlehre schreiben. Anfangs geben sie nur das Thema, die Hauptpunkte und von jedem Punkte die Hauptgedanken an; später schreiben sie auch die Ausführung.

Dritte Regel.

Es dürfen die Kinder nicht in der Kirche nachschreiben, sondern sie müssen aufmerksam zuhören und dann denselben Tag noch zu Hause die Predigt oder Christenlehre auf ihre Schiefertafel aufsetzen; das Niedergeschriebene genau durchsehen und alsdann erst auf Papier bringen. Größere Geschwister, Eltern, auch der Lehrer dürfen ihnen beim Entwurfe behilflich sein.

Vierte Regel.

Der Lehrer hat darauf zu sehen, daß die Arbeit gut geschrieben und orthographisch und sprachrichtig abgefaßt wird. Er muß deßwegen die Arbeiten aller Schüler durchlesen und genau corrigiren. Dabei ist an dem Grundsatze festzuhalten, daß die Schüler nicht zunächst Viel und Vielerlei, sondern daß sie das Wesentliche richtig aufgefaßt und wieder gegeben haben. Jede Uebereilung von Seiten der Schüler, jede Vernachlässigung einer genauen Correctur von Seiten des Lehrers ist ein Schaden für den Gesammtunterricht, und lieber sollte diese Uebung ganz unterbleiben, als daß unordentliche oder unsinnige Schreiberei geduldet wird.

Fünfte Regel.

Deßwegen können solche Arbeiten unmöglich an jedem Sonntage verlangt werden; denn entweder müßten sich die Kinder zu sehr anstrengen, oder es würde die Sache leiden. Etwa alle Monate einmal aber könnte und sollte man eine solche Uebung in jeder Schule verlangen.

Sechste Regel.

Die Schüler der Elementarschule dürfen durchaus nicht diese Arbeiten mitmachen, wenn sie auch wollten. Sie können höchstens zur äußeren Aufmerksamkeit bei der sonntäglichen Predigt und Christenlehre angehalten werden. Besser ist es darum, sie da, wo es möglich ist, Sonntags nur eine hl. Messe hören zu lassen, weil Amt und Predigt für sie zu lang dauern und sie schwerlich zweckmäßig darin beschäftigt werden können.

§.152. 2. Gewöhnung der Kinder an Ehrfurcht vor dem Worte Gottes und an Befolgung desselben.

Diese hängt allein ab von der Gewöhnung der Kinder an ein religiöses Leben überhaupt und von einem gut ertheilten Religionsunterrichte insbesondere.

§.153. III. Die Theilnahme der Kinder an den kirchlichen Andachten und Gebräuchen.

Auch hier sei die Aufgabe der Schule eine höhere. Der Lehrer soll die Schulkinder nicht nur anhalten, die kirchlichen Andachten und Gebräuche mitzumachen, sondern ihnen auch während ihrer Schuljahre den Sinn und die Bedeutung derselben immer mehr erschließen. Letzteres geschieht hauptsächlich dadurch, daß man sie recht innig in den Geist der kirchlichen Zeiten und Feste einführt.

Es fehlt nicht an Büchern, welche man hierzu gut benützen kann. Unter vielen sind vorzüglich zu empfehlen: Goffine, L., katholisches Unterrichts- und Erbauungsbuch. Neu bearbeitet und herausgegeben von Chr. Kleyboldt. Mainz bei Kirchheim. — Rippel, G., die Schönheit der katholischen Religion, dargestellt in ihren äußeren Gebräuchen in und außer dem Gottesdienste für das Christenvolk. Neu bearbeitet von Himioben. Ebendaselbst.

Auch wird es den meisten Lehrern an Lust und Liebe für diesen schönen Gegenstand sicher nicht fehlen; denn Jeder weiß, wie anziehend und anregend er für das kindliche Herz ist. — Nur fragt sich's: Wo die Zeit hernehmen? In Schulen mit besonders günstigen Verhältnissen mag es geschehen können, was in neuerer Zeit vielfach gewünscht wird, daß man diesem Gegenstande auf dem Lectionsplane am Samstage eine besondere Stunde einräumt. In dieser Stunde könnte man dann das Evangelium und die Epistel des darauffolgenden Sonn- oder Festtages, sowie die sonstigen Andachten, Gebräuche und Ceremonien der darauffolgenden Woche besprechen.

In Schulen mit weniger günstigen Verhältnissen kann dies schwerlich geschehen, ohne andere Gegenstände zu vernachlässigen. — Im Allgemeinen wird man sich darauf beschränken müssen, beim biblischen Geschichts-, sowie Katechismusunterrichte auf das Kirchenjahr und seine wichtigsten Erscheinungen eine ganz besondere Rücksicht zu nehmen.

Enthält, wie dies überhaupt sein muß, das Lehrbuch der biblischen Geschichte die nothwendigen Andeutungen hiefür, und ist die Einrichtung so getroffen, daß in jeder Klasse nicht über zwei Jahre hinaus das alte und neue Testament, dem Alter der Kinder entsprechend, durchgenommen wird; so ist dieser ganze Unterricht, besonders der des neuen Testamentes eine sich stets wiederholende Einführung der Kinder ins Kirchenjahr. — Ebenso deutet der Katechismus an vielen Stellen auf die kirchlichen Zeiten und Feste und ihre Eigenthümlichkeiten hin, und ein Theil desselben handelt im Besondern von den Weihungen, Segnungen und Gebräuchen der Kirche. Gelegenheit bietet sich also dem Lehrer im Religionsunterrichte zur Genüge. Es kommt nur darauf an, daß er sie gut, immer und mit Gewandtheit zu benützen versteht.

Läßt er sich alsdann nicht die Mühe gereuen, unmittelbar vor der Feier eines Festes oder vor der Abhaltung einer Andacht die Kinder mit ganz wenigen Worten an das früher Besprochene zurückzuerinnern und sie jetzt zur eifrigen Betheiligung zu ermahnen; so wird das genügen und von großem Segen sein.

Endlich kann er manchmal besondere Festlichkeiten, welche die Kinder mitgefeiert haben, in kurzen Aufsätzen beschreiben lassen.

Soviel im Allgemeinen über diesen Gegenstand. So wichtig und schön er ist, so hoch wir ihn stellen müssen, als ein vorzügliches Mittel zur religiösen Bildung der Jugend, als einen äußerst kostbaren Edelstein, welcher der katholischen Schule allein angehört, womit sie Großes erringen und allen anderen Erziehungsanstalten den Vorrang abgewinnen kann; so ist er doch hier nicht zu erschöpfen. Es würde uns Dieses zu weit führen. — Vielmehr bleibt es noch die verdienstvolle Aufgabe eines für seine Kirche begeisterten Erziehers, die Art und Weise, wie das Kind mit Geist und Herz in das Kirchenjahr einzuführen ist, damit es sich stets am kirchlichen Leben mit heiliger Begeisterung betheilige, in einem besonderen Werkchen ausführlich zu behandeln. — Wann wird die Zeit kommen, wo wir die Brosamen, welche von dem Tische einer zwar wortreichen, an Inhalt aber gar armen und oft mehr verderblichen, als nützlichen Pädagogik, nicht mehr sammeln, sondern von der reichbesetzten Tafel der Kirche die kräftige, süße und gedeihliche Speise für unsere Kinder nehmen?

Uebrigens kommt es hier nicht zunächst auf eine ganz ausführliche Abhandlung, sondern fast einzig auf die Persönlichkeit des Lehrers an. — Ist er ein gläubiger und gemüthlicher Mann; führt er selbst ein recht katholisches kirchliches Leben; gehören die kirchlichen Andachten und Feste zu den schönsten Genüssen seines Lebens; trägt er zur Erhöhung dieser Festlichkeiten selbst bei; kann er sich, wie ein Kind, mitfreuen an den religiösen Freuden seiner Kinder; so wird ihn sein innerer Sinn überall das Richtige finden lassen, und es wird ihm ein Leichtes sein, seine Schulkinder für alle kirchlichen Andachten und Gebräuche anzufeuern und zu begeistern. Einem solchen Lehrer wird seine Schule ein Himmel auf Erden, und den Kindern werden die Freuden ihres Schullebens zu den angenehmsten Erinnerungen bis ins späteste Alter.

„Wo dagegen," sagt Kellner sehr wahr, „die christlich-gläubige Anschauung unserer kirchlichen Feste fehlt, da fehlt auch deren eigentlicher Lebensodem, und sie sinken ohne diese Anschauung zurück in die Reihe jener Feste, welche man sich aller Orten und Zeiten selbst schuf, um Veranlassung zu erhöhterem Sinnengenusse zu haben. Dann kann auch in den Familien (und so auch in den Schulen) nimmermehr der Geist zu finden sein, welcher die Gaben nach ihrem tieferen, symbolischen Werthe und nach der Liebe bemißt, und alles etwaige Reden und Thun darüber sinkt vielmehr zur Wortmacherei und Eitelkeit und zu einem leeren Scheine herab, welcher gleich dem Lichte verwesender Stoffe wohl glänzt, aber nicht erwärmt.

„Beiläufig gesagt, ist auch der Jugendlehrer ein eben solches Licht, der seiner Kirche nicht mit ganzer Seele angehört, der nicht in ihr auch die Lehrerin und das Muster seiner Erziehungsthätigkeit verehrt und sich nicht ernstlich bemüht, ihr Wirken zu verstehen und ihren Fingerzeigen zu folgen."

Wir geben hier einige Andeutungen für den Lehrer, die keineswegs auf Vollständigkeit Anspruch machen und durch welche nur auf unbedeutend Scheinendes, was aber doch nicht übersehen werden dürfte, aufmerksam gemacht werden soll.

a) Die Gebete und Gesänge für die verschiedenen Andachten müssen vom Lehrer gut geübt werden.

Wir weisen hier darauf hin, was bereits über das Gebet der Kinder gesagt worden ist und über die Gesangübungen noch gesagt werden wird.

b) Bei Besprechung der Weihnachtszeit sind die Kinder auch aufmerksam zu machen auf die Bedeutung des Christbaumes.

„Er ist," sagt Kellner, „der Baum des Paradieses, aber nicht mehr der Baum der Erkenntniß des Guten und Bösen, sondern der Baum des Lebens, unwandelbar und immergrün, wie unsere den Tod besiegende Hoffnung. Wir schmücken ihn sinnig mit Lichtern, weil ja Christus das Licht der Welt ist, und behängen ihn mit Gaben, unter denen der bedeutungsvolle Apfel nicht fehlen darf, um an die Wohlthaten und Verheißungen zu erinnern, welche Denen zu Theil werden, die sich das aus Bethlehems Krippe strahlende Licht zum ewigen Führer wählen. Wir wenden uns mit diesem Baume zunächst an die Jugend und lassen seinen hellen Schimmer in die Kinderstube dringen, weil hier unsere Hoffnungen und gläubige, zweifellose Herzen wohnen, in denen jeder Lebenskeim um so tiefer wurzelt, je mehr er mit Wohlthun und Freude im Herrn befruchtet wird."

Es möchte vielleicht auch manchem eifrigen Lehrer gelingen, ein Weihnachtskrippchen herzurichten, um es von Weihnachten bis Maria Lichtmeß an einem passenden Orte aufzustellen. Die Krippe soll vom hl. Franz von Assisi eingeführt worden sein, und immer war deren Gebrauch den Kindern lieb und werth. Versteht es der Lehrer, an derselben die biblischen Geschichten aus der Kindheit Jesu seinen Schülern in Erinnerung zu bringen, so ist diese unschuldige, sinnige Freude zugleich ein neuer Sporn für den Unterricht.

c) Als Einleitung auf die Fasten- und Osterzeit mache der Lehrer im Religionsunterrichte die hl. Charwoche mit ihren großartigen Ceremonien, die leider von so Wenigen recht gekannt und gewürdigt sind, zum Gegenstande seiner Besprechung.

Die Leidensgeschichte des Herrn, die Lehre von den Weihungen und Segnungen bietet hierzu Gelegenheit genug. (Auch die Bedeutung der Ostereier hat für die Kinder Interesse.)

d) Der Lehrer gewöhne auch die Kinder an ein gutes Verhalten bei den Prozessionen.

Er bemerke sich alle Uebelstände, wie sie bei Prozessionen vorkommen und suche sie zu verhüten, z. B. das Schwätzen, Lachen, Umsehen, Stoßen, das zu weite Auseinandergehen, Blumenaufheben u. s. w.

Er übe mit ihnen frühzeitig die vorgeschriebenen Lieder und Gebete. Läßt er sie in der großen Pause, welche täglich im Unterrichte stattfindet, einigemal in geschlossenen Reihen gehen, so können sie dabei ein und das andere eingeübte Lied singen. — Wie er überhaupt die Kinder zur Verherrlichung des Gottesdienstes bei jeder Gelegenheit beitragen lassen muß, so insbesondere zur Verherrlichung der Prozessionen, indem sie Blumen sammeln, an der Verzierung der Altäre und Bilder mithelfen u. s. w. Auch wähle er zum Voraus mit Umsicht die Meßdiener und Fahnenträger, die Mädchen, welche Blumenkörbchen und Kränze tragen u. s. w. aus. Ueberhaupt wird ein guter Erzieher bald die Erfahrung machen, daß die Menschen ihre Religion um so lieber gewinnen, je mehr sie für dieselbe thun.

e) Wichtig sei dem Lehrer ferner die Theilnahme an den Muttergottes- und Heiligenfesten.

Er wird sie fördern, wenn er mit Vorliebe vom Leben und Beispiele der Mutter Gottes spricht, ihre Vorzüge lebhaft schildert, auf die Kraft ihrer Fürbitte aufmerksam macht. Manchmal darf er auch im Sprachunterrichte ein schönes Muttergotteslied sprachlich behandeln und in der Gesangstunde gut singen lassen.

Ebenso muß er mit den Geschichten der Heiligen recht vertraut sein, sie gut und kindlich erzählen können und diese Erzählungen geschickt in den Unterricht einzuflechten verstehen. Ein Buch, in welchem er hierüber reichlichen Stoff finden kann, der aber allerdings der Form nach anders gegeben werden muß, ist das „Leben der Heiligen von Räß und Weiß" in neuer Auflage von Holzwarth. Verlag von Franz Kirchheim in Mainz.

Sehr zu empfehlen ist dem Lehrer sowohl zu seinem Nutzen, als zum Nutzen seines Unterrichtes, daß er, wo möglich, an jedem Abende das Leben des Heiligen vom folgenden Tage aufmerksam durchliest und sich daraus brauchbare Notizen macht.

„Diese Geschichten der Heiligen,“ sagt **Kellner**, „diese Legenden, wie süß und zauberhaft ist ihre Einwirkung auf die Jugend, besonders aus dem Munde der Mutter oder eines Lehrers, der mütterlich zu erzählen versteht! Geschmückt mit allem Reize der Vergangenheit, athmen sie die edelste Einfachheit und Poesie und wirken so mächtig auf die Jugend ein, daß diese sie nie vergißt und noch im späteren Alter voll Liebe zu ihnen zurückkehrt. Das Wunderbare darin ruht auf einem so edlen, ehrwürdigen und doch anspruchlosen Hintergrunde, daß es eben deßhalb den Glauben für sich gewinnt und dem kindlichen Gemüthe befreundet erscheint.“

f) Auch pflege der Lehrer mit vieler Sorgfalt die Andachten für die Verstorbenen.

An Gelegenheiten, von den Leiden der armen Seelen und den Mitteln zu sprechen, ihnen zu Hilfe zu kommen, fehlt es gleichfalls nicht. Nur kommt es darauf an, daß diese trostvolle Lehre nicht ein bloßes Wissen bleibt, sondern daß die Kinder sich gern betheiligen an den in der Kirche und Familie gebräuchlichen Andachten und Gebeten. Zugleich darf der Lehrer es nicht übersehen, denselben frühzeitig Ehrfurcht und Hochachtung vor dem Gottesacker und insbesondere vor den Gräbern einzuflößen, sie zum öfteren Besuche derselben, sowie auch zur Verzierung der Gräber ihrer Verwandten zu ermuntern.

g) Der Besuch von Wallfahrtsorten, von Kapellen, Kreuzen und Bildern in der Umgegend ist ebenfalls vom Lehrer zu begünstigen.

Er soll es gern sehen, wenn ein- oder das anderemal Schulkinder von ihren Eltern auf Wallfahrten mitgenommen werden, und auf Spaziergängen führe der Lehrer seine Kinder nicht an einer Kapelle oder an einem Gnadenbilde vorbei, ohne daß er sie hier ein kleines Gebet verrichten oder ein schönes Lied singen läßt. — Auch die Kirche selbst sei ein würdiger Gegenstand frommer Betrachtung. Der Altar, der Taufstein, die Kanzel, die Kommunionbank, der Thurm, die Bilder u. s. w. — alles Das dient ja dem Kinde zur Belehrung und Erbauung, und es hört mit Freude und Liebe davon sprechen.

Welchen erziehlichen Einfluß das Gotteshaus, die Kreuze, Kapellen, Bilder u. s. w. auf das unschuldige Kind ausüben, davon redet wiederum Kellner in seiner Volksschulkunde mit einer Begeisterung, die er sicher für diesen Gegenstand in die Herzen der Lehrer übertragen möchte: „Wie die Beschäftigung eines Menschen, sobald er sie anhaltend und mit Liebe betreibt, seiner ganzen äußeren Gestalt ein unverkennbares, charakteristisches Gepräge gibt, so waltet aber auch der wahrhaft christliche Geist, der Geist unserer Kirche, über ganzen Gegenden und drückt diesen eine eigenthümliche Physiognomie auf, an welcher man alsbald erkennt, daß hier Christus herrscht und daß eine Stimme von oben spricht: „Zeuch deine Schuhe aus; denn dieser Ort ist heilig!“ Ueberall erinnern uns einzelne Kapellen, Heiligenbilder und Christuskreuze an die Religion, und das Auge haftet sinnend und mit Freuden an diesen einzelnen Denkmälern christlichen Glaubens, welche, zumeist von Bäumen umschattet, nicht selten gerade die schönsten Punkte der Gegend markiren. Und wer von uns, der fern in der weiten, kalten Welt seiner Heimath gedenkt, wird nicht auch in der Erinnerung an die lieben Jugendplätze eine solche Stelle hervortauchen sehen, sich der Zeit erinnern, wo er dort ruhete, sinnend ins Feld hinausschaute, und das Bild mit frommem Blicke betrachtete, das sich über die Fluren erhebt!

„Und daß in dieser christlichen Physiognomie einer Gegend auch wieder eine erziehliche Kraft liegt, wer sollte das nicht alsbald fühlen? Wo du stehest und wandelst, ist Gott bei dir, nicht blos im Tempel und auf hl. Altären, sondern auch draußen in Flur und Wald wacht sein Auge über dir, und du bist auch dort in der Gemeinschaft der Engel und Heiligen. Daran erinnern dich jene Bilder und Kapellen, und sie rufen dir zu, daß dein Auge nicht blos in der Kirche und in Gemeinschaft mit den übrigen Christen sich zum Himmel richten, daß nicht blos zu bestimmten Stunden dein Herz sich zum Gebete erheben soll, sondern daß deine ganze Pilgerfahrt ein Gebet sein muß. Einsam ist der Hirtenknabe mit seiner Heerde auf dem Felde; aber wenn er sein Auge über die Fluren schweifen läßt, dann haftet sein Blick auf dem hochemporragenden Kreuze, und dieses weckt ihm Erinnerungen ans Elternhaus, an seine Kirche, an das ermahnende Wort des Lehrers, an die Feier des Sonntags, und wenn er in seiner Einsamkeit Böses sinnt oder thun möchte, dann wird diese Erinnerung ihm aufs Herz fallen und bessere Entschlüsse hervorrufen."

h) Endlich soll der Lehrer die Kinder vertraut machen mit den in der Gemeinde und der Diöcese bestehenden Bruderschaften und Vereinen.

Sollen sie auch noch nicht in Bruderschaften eintreten, so müssen sie doch solche Vorliebe für dieselben aus der Schule mitnehmen, daß sie sich als Erwachsene mit Ernst und Ausdauer gern daran betheiligen.

Von größter Wichtigkeit für das Kind sind die frommen kirchlichen Vereine, weil es sich an ihnen schon betheiligen kann, z. B. der Missions- und Bonifaciusverein und ganz besonders der Verein der Kindheit Jesu.

Es wird von Nutzen sein, einige Notizen über den Letzteren folgen zu lassen. Sie sind einem Aufsatze im „Trierer Schulfreunde," dreizehnter Jahrgang, drittes Heft von Schmitz und Kellner, S. 243 ff. entnommen.

„In China, dem ungeheuren Reiche, welches 340 bis 350 Millionen Bewohner zählt, haben die Familienväter das Recht über Leben und Tod ihrer Kinder. Es geschieht daher, daß täglich eine Menge unschuldiger Kinder in den Flüssen ertränkt, den Thieren vorgeworfen oder als künftige Sklaven verkauft werden. Der Preis eines Kindes von 8 bis 9 Jahren ist alsdann 7 bis 8 Gulden, manchmal noch weniger. Das sind Thatsachen, welche durch die übereinstimmenden Berichte älterer und neuerer durchaus unverdächtiger Augenzeugen außer allen Zweifel gesetzt werden.

Den ehrwürdigen Bischof von Nancy de Forbin Janson beschäftigte eine Reihe von Jahren der Gedanke, wie diese unglücklichen Kinder vom Tode oder der Sklaverei zu retten und für Christus zu gewinnen seien. Endlich fand er das geeignete Mittel in der Gründung des Vereines der hl. Kindheit (1844).

Zweck dieses Vereines ist: die christlichen Kinder aller Orten um das Kind Jesus zu vereinigen und der größtmöglichen Zahl dieser Heidenkinder durch die hl. Taufe den Himmel zu öffnen; alsdann sie christlich zu erziehen und sie zu Werkzeugen des Heiles unter heidnischen Völkern, als zu Lehrern und Lehrerinnen, zu Aerzten, Katecheten, Priestern u. s. w. heranzubilden.

Mitglied des Vereines kann jedes getaufte Kind werden, und die Kinder werden von dem zartesten Alter an bis zu ihrer ersten hl. Kommunion aufgenommen. Haben sie das einundzwanzigste Jahr zurückgelegt, so gehören sie nur dann noch dem Vereine an, wenn sie gleichzeitig dem großen Vereine zur Verbreitung des Glaubens beitreten. Jedes Mitglied entrichtet, oder die Eltern

entrichten für dasselbe, den geringen Beitrag von monatlich einem Kreuzer und betet, oder man betet für dasselbe, täglich ein Ave Maria und das Gebet: „Heilige Jungfrau Maria, bitte für uns und die armen Heidenkinder!“ Jedes Jahr werden zu bestimmten Zeiten heilige Messen für die Mitglieder des Vereines gelesen, um die Gnade Gottes für sie zu erflehen, und ihnen eine bestimmte Anzahl von Ablaßtagen gewährt.

Der Verein zerfällt in Reihen von zwölf Mitgliedern zu Ehren der zwölf Jahre der Kindheit Jesu. Zwölf Reihen bilden eine Unterabtheilung, zwölf Unterabtheilungen eine Abtheilung. Jede Reihe hat ihre Ordnungsnummer, also erstes, zweites Jahr der hl. Kindheit Jesu u. s. w. Jede Reihe hat einen Einnehmer, jede Unterabtheilung einen Rechner und jede Abtheilung einen Oberrechner. Die geistliche Leitung des Vereines steht von Rechtswegen unter dem Pfarrer einer jeden Gemeinde, in welcher derselbe Eingang findet.

Die Verwaltung des Vereines zerfällt in eine allgemeine und besondere. Die allgemeine Verwaltung besteht aus einem Ehrenpräsidenten, einem Ehrenvicepräsidenten, einem Präsidenten des Vereines und vierundzwanzig Mitgliedern, sowohl Geistlichen als Laien. Dem Central-Verwaltungsrathe allein steht die allgemeine Leitung des Vereines und der Vertheilung der Einnahmen zu. Die besondere Verwaltung liegt in den Händen der Bischöfe, welche in ihren Diöcesen einen Verwaltungsrath bilden, dem die Leitung des Vereines in ihren Sprengeln übergeben ist.“ (Vergl. Statuten des Vereines der hl. Kindheit.)

Als Gründe, warum gerade nur Kinder an diesem so wichtigen Werke christlicher Nächstenliebe sich betheiligen sollen, gibt der hohe Stifter folgende an:

a) Weil die Kindheit noch keinen allgemeinen Verein der Art besitzt;

b) weil gerade die Kinder dem Christenthume Alles zu verdanken haben und es daher billig ist, daß sie vorzüglich den Heidenkindern zur Erlangung der Wohlthaten des Christenthums behilflich sind;

c) weil der Stifter den Kindern besonders durch diesen Verein nützlich werden wollte, — denn wenn auch das Gebet des einzelnen Kindes Gott schon wohlgefällt, so bringt doch das gemeinsame Gebet einen größeren Nutzen;

d) endlich glaubte der Stifter des Vereines, hierdurch die theuersten Interessen der Väter und Mütter zu fördern, wenn er ihren Kindern Liebe und Dankbarkeit gegen Jesus Christus, den anbetungswürdigen Erlöser der Kindheit, nahe lege und erleichtere.

Am Schlusse dieser Belehrung über die Theilnahme am Gottesdienste müssen wir noch vor zwei Abwegen warnen. Die ganze Uebung darf nicht in eine leere Spielerei und Tändelei, noch weniger in Uebertreibung oder gar in einen strengen Rigorismus ausarten, so daß man die Kinder durch Züchtigungen und beständiges Rügen dazu zwingen wollte. Die Theilnahme muß vielmehr eine ernste, aber freie und freudige sein.

C. Der öftere und würdige Empfang des hl. Bußsakramentes oder der hl. Beicht.

I. Wichtigkeit der Kinderbeicht. §.154.

Der gelehrte Gerson, Kanzler der Universität zu Paris, macht in der vortrefflichen Abhandlung: „Von der Art und Weise die Kinder zu Christus zu führen," auf die Wichtigkeit der Kinderbeichten aufmerksam. Er sagt: „Ein der christlichen Religion allein eigenes Mittel, die Kleinen auf den Weg zu bringen, der zu Christus führt, ist die Beicht. Man mag hiervon denken, was man will, ich gebe in der Einfalt meines Herzens das Urtheil ab, daß die Beicht (allerdings nur, wenn sie gut verrichtet wird) das wirksamste Mittel ist, die Kinder zu Christus zu führen."

Folgende Gründe sprechen für die Wichtigkeit der Kinderbeichten:

1) Durch die öftere Beicht gewöhnt sich das Kind frühzeitig an die richtigen Begriffe von Sünde, Schuld und Versöhnung, welche einen so bedeutenden Einfluß auf das Leben haben und welche die menschliche Sinnlichkeit, Eitelkeit und Schwäche gern zu entstellen suchen.

Bei dieser öfter sich wiederholenden hl. Uebung treten dem Kinde, wie in einem Spiegel, immer klarer und bestimmter die Gebote Gottes und der Kirche vor die Seele. Es erkennt daraus, welches Gute es hätte um Gottes willen üben sollen, wie und wann es Gott befiehlt, und welches Böse es hätte meiden müssen. Es wird sich der Größe seiner Schuld gegen Gott immer mehr bewußt, sowie der Strafen, die es verdient. Darum verlangt es nach Wiederversöhnung mit seinem Gotte und findet sie bei seiner liebenden Mutter, der Kirche, indem es als ein gehorsames Kind die Mittel anwendet, welche sie im Sakramente vorschreibt.

2) Die Mittel, welche das Kind im Sakramente der Buße mit Gott versöhnen, entsprechen ganz seinen innersten Seelenbedürfnissen.

Es ist der kindlichen Natur ganz und gar eigen, daß bei der noch sehr zarten kindlichen Gewissenhaftigkeit jede Schuld schwer drückt und sich nicht sobald verwischt, sondern im Gedächtnisse zurückbleibt. Wenn aber das Geständniß erfolgt ist, alsdann schaut das Kind wieder frei auf und fühlt sich, wie von einer schweren Bürde erleichtert. Dieser angeborenen Eigenthümlichkeit des kindlichen Herzens kommt die Kirche auf eine heilsame und wahrhaft großartige Weise entgegen, indem sie auch die Kinder frühzeitig am Sakramente der Buße sich betheiligen läßt. Denn sie weiß, daß die Beicht für das Kind nicht etwas Lästiges oder gar Unnatürliches, sondern eine große Wohlthat ist. Und wirklich macht man die Erfahrung, daß überall die Kinder gern beichten, wo sie einigermaßen gut unterrichtet werden.

3) Auch ist nicht zu übersehen, daß die Kinder durch die Beicht nicht nur Verzeihung ihrer Sünden erlangen, was schon eine unschätzbare Wohlthat ist, sondern auch die besondere Gnade, das Böse zu meiden und das Gute zu thun.

Bedenken wir, daß die Kinder schwach und wenig beharrlich sind, so werden wir diese Wohlthat recht zu würdigen wissen.

4) Ferner gibt die öftere Beicht in der Kindheit dem späteren Leben eine Richtung, durch welche die gesammte erziehliche Einwirkung der Kirche und ihrer Heilsmittel bedingt ist.

Wesentliche Bedingniß des wahren Christenthums ist die Selbstverläugnung. Keine bessere Uebung in der Selbstverläugnung kann es aber für das Kind geben, als wenn es sein begangenes Unrecht erkennen, bereuen, eingestehen und gut machen muß.

5) Endlich kann Niemand so tief und nachhaltig auf das Herz des Kindes einwirken, als ein gewissenhafter Beichtvater im Beichtstuhle.

Während Lehrer und Geistliche in der Schule mehr auf die Kinder in der Gesammtheit einwirken, beschäftigt sich der Beichtvater mit jedem Einzelnen. Auch sind ihm die innersten Falten der kindlichen Seele aufgethan, während die übrigen Erzieher nur die kindliche Natur im Allgemeinen kennen, im Speziellen aber nur so viel, als ihnen die Erfahrung bietet, und selbst da können sie sich oftmals täuschen. Ferner muß sich der Katechet in den meisten Fällen damit begnügen, das Herz der Kinder zum Guten angeregt zu haben, und oft machen ihm Zeit und Umstände sogar Dieses unmöglich. Dagegen findet der Beichtvater die Kinder durch Unterricht und Gebet schon angeregt und vorbereitet. Kein anderer Erzieher vermag daher einen solchen Einfluß auf das Innere jedes einzelnen Kindes auszuüben, wie der Beichtvater; ganz abgesehen davon, daß ihm noch die besondere Gnade des Sakramentes zu Hilfe kommt. Er ist, wie kein Anderer, der Gärtner, der mit dem besten Erfolge im Herzen jedes Kindes ausrotten und anpflanzen kann. Ausrotten kann er das Böse in der kindlichen Seele, und dieses Geschäft ist von der allergrößten Wichtigkeit. Im Kinde liegen nämlich größtentheils schon alle Keime jener Leidenschaften, welche so oft den Menschen zu Grunde richten, wenn sie nicht in der Kindheit entfernt werden. Und wie viel Kinder gibt es, in deren Herzen sich schon grobe Fehler eingeschlichen haben, wie man sie in einem so zarten Alter bei der Schwäche der Natur und der kindlichen Unbefangenheit kaum für möglich hält. Es gibt keine größere Täuschung, als der natürlichen Unschuld aller Kinder unbedingt zu vertrauen. Ganz besonders für sittlich entartete Kinder ist oft nur noch ein guter Beichtvater der einzige rettende Engel. Statt daher ganze Bücher zu schreiben, wie man bei solchen unglücklichen Geschöpfen das Laster entdecken und heilen könne, — durch welche Literatur vielfach mehr geschadet, als genützt wird, — sollte man sich vielmehr von der Wichtigkeit des Bußsakramentes überzeugen und nur dafür besorgt sein, daß alle Kinder öfter und gut beichten. — Aber nicht nur das Böse vermag der Beichtvater am nachhaltigsten aus dem Herzen der Kinder auszurotten; er kann auch am leichtesten und sichersten das Gute in ihnen anpflanzen und jedem behilflich sein im Streben nach allen jenen Tugenden, welche das christliche Kind zieren sollen [1]).

---

1) Es muß uns Katholiken mit gerechtem Unwillen erfüllen, wenn wir in protestantischen Pädagogiken das Beichtinstitut der katholischen Kirche jämmerlich entstellt finden und das Verdammungsurtheil lesen, welches die Verfasser dersel-

II. Vorbereitung der Kinder auf die hl. Beicht. §.155.

Es versteht sich von selbst, daß das Bußsakrament nur dann seine ganze erziehliche Kraft äußern kann, wenn es von den Kindern öfter und würdig empfangen wird. Im entgegengesetzten Falle kann es zum Verderben werden.

Was den öfteren Empfang anbelangt, so muß dem Seelsorger die Entscheidung überlassen bleiben, in welchem Alter die Kinder zum erstenmal zur Beicht gehen und wie oft sie im Jahre beichten sollen. Als Grundsatz wird festgehalten werden müssen, daß die Kinder nicht zu jung zugelassen werden, damit diese ernste Sache nicht in eine Spielerei ausarte; aber man darf sie auch nicht zu lange hinhalten. Das zurückgelegte achte Lebensjahr wird wohl bei den meisten der passendste Zeitpunkt sein. Ferner ist es fast allgemeiner Gebrauch, daß die Schulkinder viermal im Jahre zur Beicht gehen, meistens in den Quatemberwochen.

Den würdigen Empfang betreffend, ist es die Aufgabe der Schule, jedesmal die Kinder auf ihre Beicht vorher gut vorzubereiten.

Bezüglich der Vorbereitung der Kinder auf die hl. Beicht merke man sich folgende Regeln:

Erste Regel.

Der Lehrton muß, wie überhaupt beim Religionsunterrichte, so besonders hier, würdevoll und ernst, aber doch herablassend und väterlich sein.

An der äußeren Haltung des Lehrers, an dem Ernste seines Vortrages, an seinem Eifer und seiner Theilnahme für die Sache müssen die Kinder von vornherein merken, daß sie es mit einer überaus wichtigen Seelenangelegenheit zu thun haben. „Kinder!“ — kann der Katechet beim Beginn der Vorbereitung sagen, — „Gott will euch jetzt bald eure Sünden verzeihen; mit dem Blute seines Sohnes sollen sie ausgetilget werden. Zeiget jetzt schon durch eueren Eifer und euere Aufmerksamkeit beim Unterrichte, daß ihr euch einer so unaussprechlichen Gnade würdig machen wollt. Aus Liebe zu Gott und aus Liebe zu eueren Seelen seid also jetzt ganz besonders aufmerksam.“ u. s. w.

---

den über die Beicht als Erziehungsmittel fällen. Nach dem Professor der Theologie, Christian Palmer, Verfasser einer evangelischen Pädagogik, ist die Beicht der Katholiken eine Anstalt, wo das Beichtkind über jede seiner Handlungen erst das Urtheil des Beichtvaters einholen muß; wo dieser, wenn höhere Gründe dafür sprechen, Ausnahmen von allgemeinen Gesetzen der Sittlichkeit machen kann; wo das Beichtkind nicht blos seine eigenen Anliegen und Sünden, sondern auch Alles angeben muß, was es von Andern weiß. — Wir möchten dem gelehrten Herrn den Rath geben, bei irgend einem katholischen Schulkinde sich unterrichten zu lassen, was denn die Beicht der Katholiken ist, und nicht eher über eine so alte und ehrwürdige, von Millionen hochgeschätzte Einrichtung sich auf öffentlichem Katheder oder in einer öffentlichen Schrift ein Urtheil zu erlauben, bis er sich wenigstens einigermaßen das richtige Verständniß erworben hat. — Das kann ihm nicht zur Entschuldigung dienen, daß er diese Ausfälle gegen die Beicht bei „Raumer“ in seiner Geschichte der Pädagogik gefunden hat.

Zweite Regel.

Der Lehrer lasse an der Vorbereitung zur hl. Beicht ganz besonders die unfähigeren und verwahrlosten Kinder sich recht betheiligen und suche ihnen Muth und Vertrauen einzuflößen.

Es wird in neuerer Zeit viel von Rettung verwahrloster Kinder gesprochen und geschrieben. Aber man hat es doch noch nicht allgemein eingesehen, daß fast in jeder Schule an Geist und Herz verkommene Kinder sitzen, die da mit besonderer Sorgfalt behandelt werden müßten. Werden sie zu Hause vernachlässigt, so müssen sie desto mehr in der Schule berücksichtigt werden. Das geschieht aber häufig nicht, weil es ein sehr mühevolles und wenig erfreuliches Geschäft ist.

Dritte Regel.

Die Begriffe, welche im Katechismus bei der Lehre vom Sakramente der Buße vorkommen, müssen den Kindern zum klaren Verständnisse gebracht und ihrem Gedächtnisse eingeprägt werden.

Es versteht sich von selbst, daß man sich bei den kleinen Kindern auf die wesentlichsten Begriffe beschränken muß, so daß der Unterricht in jeder folgenden Klasse sich erweitert. Der Katechismus von Deharbe gibt durch die beigedruckten Zeichen hierüber Anleitung.

Vierte Regel.

Die nothwendigen Formeln müssen gut gelernt und öfter richtig, langsam, mit Verständniß und Gefühl aufgesagt werden.

Dieses wird erzielt, wenn der Katechet diese Formeln nach ihrem wörtlichen Inhalt ein- oder das anderemal betrachtend durchnimmt. Etwa so: „Kinder, ihr sagt im Beichtstuhl: „Ich armer, sündiger Mensch;" denn der Sünder ist wirklich arm; er hat viel verloren — — Sündige Menschen nennt ihr euch, denn ihr habt oft und vielmal, ja täglich Sünden begangen; mit Gedanken, Worten, Werken und Unterlassung des Guten, welches euch Gott oder die Kirche befohlen hat, habt ihr gesündigt. Darum sprecht ihr: „Ich beichte und bekenne, daß ich oft und vielmal gesündigt habe; mit Gedanken, Worten, Werken und Unterlassung des Guten gebe ich mich schuldig." Ihr versprechet diese eure Sünden zu beichten und zu bekennen und Nichts zu verschweigen. Bei diesem euerem Bekenntnisse ist Gott, der Allmächtige, selbst Zeuge. So wenig ihr ihm Etwas verbergen könnt, so wenig sollt ihr dem Priester, der im Beichtstuhle die Stelle Gottes vertritt, Etwas verschweigen. Daran denkt, wenn ihr die Worte sprecht: „Ich beichte und bekenne vor Gott, dem Allmächtigen, und Ihnen, Priester, an Gottes Statt."

Fünfte Regel.

Der Lehrer darf sich keineswegs damit begnügen, den Kindern die richtigen Begriffe über das Bußsakrament beigebracht und einige allgemeine Verhaltungsregeln gegeben zu haben; sondern er muß in den der jedesmaligen Beicht unmittelbar vorhergehenden Religionsstunden,

oder auch nur in der letzten die Uebungen der Gewissenserforschung, der Reue, des Vorsatzes u. s. w. in Form der Betrachtung mit den Kindern in der Schule vornehmen.

Diese Uebungen sind größtentheils unterlassen worden, und doch sind sie gerade die Hauptsache. Fällt es den Erwachsenen schwer, ihr Gewissen gut zu erforschen, eine wahre Reue zu erwecken, aufrichtig zu beichten, wahre Genugthuung zu leisten; sollte dies dem Kinde gelingen, wenn man es sich selbst überläßt? Wir wollen daher auf diese einzelnen Uebungen etwas näher eingehen. Dabei denken wir uns, daß die Erklärung von Gewissenserforschung, Reue u. s. w. vorausgegangen ist.

1. Die Gewissenserforschung.

a) Der Lehrer betet zuerst mit den Kindern das Gebet zum h. Geiste, alsdann läßt er den Beichtspiegel, welcher im kleinen Katechismus von Deharbe vorkommt, aufschlagen.

b) Er nimmt darin eine Frage nach der andern durch, gibt die Erklärung, wo sie nothwendig ist, macht die Anfänger aufmerksam, daß sie im Beichtstuhl nicht in der Frageform sprechen dürfen, läßt eine Anzahl Fragen umwandeln, erinnert sie, wie sie auch auf die Zahl und Umstände sich besinnen, und wie sie bei Angabe der Zahl und Umstände sprechen müssen.

c) Auch muß sie der Lehrer aufmerksam machen, daß sie ihre Sünden in der hier angegebenen Ordnung beichten, und daß sie nicht alle Sünden hersagen dürfen, die im Beichtspiegel angegeben sind, sondern nur diejenigen, welche sie begangen haben.

d) Die Fragen im sechsten Gebote soll man nicht übergehen, jedoch mit großer Vorsicht behandeln, damit man nicht die Kinder Etwas lehre, was ihrer Unschuld nachtheilig werden kann. Man muß so verfahren, daß die schuldigen Kinder aufmerksam gemacht werden, die unschuldigen aber unbefangen bleiben.

e) Endlich fragt es sich noch, ob die Kinder ihre Sünden aufschreiben sollen oder nicht. Diejenigen sollen es nicht, welche noch nicht fertig lesen und schreiben können; denjenigen aber, welche hierin schon hinlängliche Fertigkeit haben, kann man es erlauben, weil sie bezüglich der Vollständigkeit ihrer Beicht später beruhigter sind. — Jedenfalls dürfen sie nicht in den gedruckten Beichtspiegel hineinschreiben oder die geschriebenen Zettel sich gegenseitig zeigen oder von einander abschreiben. Am allerwenigsten darf der Lehrer diese Schriften durchsehen, um sie etwa zu corrigiren. Ueberhaupt sollen die Kinder nicht von ihren Sünden, von den Ermahnungen des Beichtvaters, der aufgegebenen Buße mit einander reden. Es ist vielmehr von großer Wichtigkeit, ihnen frühzeitig einzuschärfen, daß die Beicht ein Geheimniß bleiben muß zwischen Gott, dem Beichtkinde und dem Beichtvater.

2. Die Reue und der Vorsatz.

Der Begriff von Reue und Vorsatz und die bloße Ermahnung zur Erweckung derselben genügen nicht. Vielmehr muß der Lehrer Reue und Vorsatz mit den Kindern erwecken. Diese Uebung ist wohl die wichtigste der ganzen Vorbereitung. Gelingt es ihm, den Kindern wirklich einen Schmerz über ihre Sünden, einen Abscheu vor denselben aus übernatürlichen Beweggründen beizubringen, sie zu dem Entschlusse zu bewegen, die Sünden mit allen Gelegenheiten wirklich zu fliehen; so hat sein Unterricht die rechte Frucht gebracht.

Zu dem Ende muß er den Kindern die übernatürlichen Beweggründe der

Reue und des Vorsatzes in Form der Betrachtung vorführen. Gegenstand der Betrachtung wird die Bosheit der Sünde und ihre Folgen sein. Die Betrachtungspunkte finden sich im Katechismus bei der Lehre von der Sünde. Der Lehrer darf aber nicht alle Betrachtungspunkte auf einmal nehmen, sondern in jeder Vorbereitung nur einen oder zwei. Dabei darf er nicht übertreiben, Alles als Todsünde ausgeben, den Kindern nur Furcht einjagen; er soll ihnen vielmehr Vertrauen einflößen und Hoffnung machen. Durch Ungeschicklichkeit kann man gerade bei dieser Uebung auch viel verderben; darum ist es rathsam, nicht zu sehr auf das Gefühl, sondern viel mehr auf die Erkenntniß einzuwirken.

3. Die Beicht.

Sind die Eigenschaften des Beichtbekenntnisses im Unterrichte bereits erklärt, so kommt es hier nur darauf an, die Kinder zur Aufrichtigkeit zu bewegen. Die Gründe, welche das Kind erwägen soll, damit es sich nicht schämt oder fürchtet, seine Sünden zu beichten, stehen allerdings im Katechismus. Sollen sie aber ihre Wirkung nicht verfehlen, so müssen sie hier unter Anleitung des Lehrers gleichfalls zur Betrachtung kommen und zwar nicht alle auf einmal, sondern bei jeder Vorbereitung etwa einer.

4. Die Genugthuung.

Hier wird der Lehrer die Kinder anleiten, welche freiwillige kleine Bußen sie sich etwa auflegen können, und er wird sie auffordern, wo möglich schon vor der Beicht jedes begangene Unrecht, das gut gemacht werden kann, wieder gut zu machen.

Im Allgemeinen bemerken wir noch, daß an der Parabel vom verlorenen Sohn, die, wenn sie gut benützt wird, einen außerordentlichen Eindruck auf die Kinder macht, alle diese Uebungen vorgenommen werden können.

§.156. III. Aeußeres Verhalten der Kinder bei der hl. Beicht.

Sollten die nachfolgenden Regeln über das Verhalten der Kinder bei der hl. Beicht Manchen kleinlich und als sich von selbst verstehend vorkommen: so müssen wir erwiedern, daß die Ordnung beim Empfang des Sakramentes mindestens denselben Eindruck auf das Kind macht, wie der Unterricht selbst, und daß man bei demselben nicht zu viel voraussetzen darf.

Erste Regel.

Der Lehrer gewöhne die Kinder, daß sie den Abend vor der Beicht in stiller Zurückgezogenheit zubringen und sich mit frommem Gebete, der Gewissenserforschung, Erweckung der Reue u. s. w. beschäftigen.

Zweite Regel.

Am Morgen des Beichttages darf kein Kind die heilige Messe versäumen. Ist es möglich, so lasse man sie dabei aus ihren Gebetbüchern still beten, oder der Lehrer bete ihnen passende Gebete vor.

Dritte Regel.

Die Kinder müssen reinlich und wohlanständig zur Beicht gehen und dabei mit einem Gebetbuche, wohl auch mit dem Rosenkranze versehen sein. Die Beichtgebete sollen sie schon voraus bezeichnet haben.

Vierte Regel.

Beichten die Kinder nicht sogleich nach der hl. Messe, so versammeln sie sich am schicklichsten in der Schule, wo sie unter Aufsicht ihres Lehrers still auf ihren Plätzen sitzen und sich mit sich selbst beschäftigen. Alsdann sind sie in der früher bezeichneten Weise zur bestimmten Stunde in die Kirche zu führen.

Fünfte Regel.

In der Kirche dürfen die Kinder nicht um den Beichtstuhl herumstehen, sondern sie haben sich in die den Beichtschaltern gegenüberstehenden Bänke zu begeben. Alles Schwätzen, Lachen, Umhersehen, muthwillige und geräuschvolle Fortlaufen, Vordrängen u. s. w. ist streng zu untersagen. Es müssen sich vielmehr alle andächtig und fromm verhalten und nach einer bestimmten Reihenfolge, eines nach dem andern, geräuschlos in den Beichtstuhl gehen.

Nach der Beicht gehen die Kinder in größter Wohlanständigkeit und Eingezogenheit an den ihnen angewiesenen Platz, um daselbst ihre Buße zu verrichten und längere Zeit noch im Gebete zu verweilen. — Auch die übrige Zeit des Tages sollen sie ohne große Zerstreuung, vielmehr in einer frommen und würdigen Stimmung zubringen.

Dritter Abschnitt.

Ertheilung des Religionsunterrichtes nach Stoff und Form. §.157.

In diesem Abschnitte kommen wir auf das Gebiet des Unterrichtes selbst und müssen, da wir nicht Alles auf einmal geben können, das auseinander halten, was der Sache nach unzertrennlich zusammengehört.

Wir reden:

A. vom Stoffe des Religionsunterrichtes;

B. von der Form, in welcher derselbe den Kindern mitgetheilt werden soll, oder von der Methode.

C. Zum Schlusse geben wir noch den Lehrgang, welcher den Stoff methodisch geordnet enthält, nebst einigen Mustern für die praktische Behandlungsweise des Katechismus und der biblischen Geschichte.

§.158. A. Der Stoff des Religionsunterrichtes.

Während in allen übrigen Lehrgegenständen den Kindern natürliche Wahrheiten mitgetheilt werden, theilt die Religionslehre die von Gott geoffenbarten, übernatürlichen Wahrheiten mit. Es kann daher am allerwenigsten in diesem Gegenstande dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, was er, und ebensowenig, in welchem Systeme und in welchem Ausdrucke er die Religion lehren wolle. Sobald Dies der Willkür des Einzelnen anheim gegeben würde, wäre die größte Gefahr vorhanden, daß an die Stelle der ewigen, unveränderlichen Wahrheiten menschliche Meinungen und Zuthaten treten würden, oder daß durch falsche Systeme und falsche oder schwankende Ausdrücke eine falsche Auffassung der Sache selbst veranlaßt werden könnte.

Der Stoff des Religionsunterrichtes muß daher, je nach dem Bedürfnisse der Kinder, in einem bewährten System und in unzweideutigem Ausdrucke mit aller Bestimmtheit und Abgrenzung durch die Vorsteher der Kirche den von ihnen bevollmächtigten Religionslehrern gegeben sein.

Derselbe ist gegeben:

I. in dem vom Bischofe der Diöcese approbirten Katechismus;

II. in der gleichfalls vom Bischofe der Diöcese approbirten biblischen Geschichte.

I. Der Katechismus.

§.159. I. Nothwendigkeit des Katechismus als Leitfaden für den eigentlichen Religionsunterricht.

Weil der Katechismus der ausschließlich entwickelnden Methode im Unterrichte 1), welche seiner Zeit viele Anhänger fand und jetzt noch manchen Vertheidiger hat, gerade entgegensteht, hatten früher nicht wenige Lehrer denselben in allen Klassen oder doch in der Elementar- und Mittelklasse bei Seite gelegt. Sie wollten es versuchen, ein eigenes Religionsgebäude, welches ihren subjectiven Ansichten entsprach, den Kindern entweder blos durch mündliche Mittheilung oder auch durch ein Diktat beizubringen. — Obgleich diese Sondergelüste sowohl durch die ernstere Richtung der Neuzeit, als auch durch den entschiedenen Widerspruch der geistlichen und weltlichen Behörde überwunden sein mögen; so müssen wir doch die Nothwendigkeit des Katechismus als Leitfaden für den Religionsunterricht näher begründen, damit Alle nicht blos aus äußerer Nachgiebigkeit, sondern aus innerer Ueberzeugung sich desselben bedienen.

---

1) Von dieser Methode sprechen wir später ausführlich.

Als Leitfaden für den eigentlichen Religionsunterricht ist der Katechismus durchaus nothwendig, denn:

1. Die Kinder haben in ihm den Inhalt der Religion ganz und rein, klar, bestimmt und geordnet.

Ueberläßt man es dem Katecheten, den Stoff selbst auszuwählen und anzuordnen, so hat weder die Kirche, noch die Familie vollständige Garantie, ob die Kinder alle wesentlichen Lehren des Christenthums und ob sie dieselben frei von Irrthum erhalten. Und bedenkt man, wie gerade in diesem Gegenstande Stoff und Form so innig zusammengehören, daß oftmals ein unklarer oder unbestimmter Ausdruck, ein mangelhaftes System die Sache selbst sehr beeinträchtigen kann; so folgt daraus, daß es keineswegs dem Katecheten überlassen werden darf, nach Willkür Ausdrücke zu gebrauchen, die oftmals unklar und unbestimmt sein können, oder sich ein System zu erfinden, das vielleicht an wesentlichen Mängeln leidet. Es muß ihm vielmehr der bestimmte und klare Ausdruck der Kirche, so wie ein bewährtes System gegeben sein. Und das Alles ist ihm gegeben im Katechismus. Ohnedies hat es die Erfahrung schon vielfach bestätigt, welcher Mißbrauch mit dem Religionsunterrichte getrieben werden kann, wenn sich der Katechet nicht an den vorgeschriebenen Katechismus hält.

2. Durch den Katechismus wird auch den Kindern das Auswendiglernen allein ermöglicht oder doch ungemein erleichtert.

Wo ganz ohne Lehrbuch Religion gelehrt wird, behalten die Kinder Nichts, oder doch nur sehr wenig; wo diktirt wird, wird viel Zeit verloren, und doch fällt der Text undeutlich und uncorrect aus.

3. Wenn der Katechismus die Grundlage des Religionsunterrichtes bildet, so geht ein etwa vorkommender Wechsel der Religionslehrer für die Kinder ohne große nachtheilige Einwirkung vorüber.

4. Beim Gebrauche eines Katechismus ist die Ueberwachung der Kinder von Seiten der Eltern rc. und die Nachhilfe durch dieselben zu Hause allein möglich.

Um der Eltern und Kinder willen muß auf diese Ueberwachung und Nachhilfe ein großes Gewicht gelegt werden.

5. Wo der Lehrer sich genau an den Katechismus hält, stimmt sein Unterricht mit dem der Eltern und Geistlichen völlig überein, und diese Uebereinstimmung in Kirche, Schule und Familie ist eines der intensivsten Mittel zur nachhaltigen Begründung eines religiösen Lebens des Kindes.

6. Der Katechismus bietet dem Religionslehrer die Gewähr, daß er nichts Wesentliches und Wichtiges ausläßt; daß er stets den richtigen Ausdruck gebraucht und die richtige Darstellung des kirchlichen Lehrbegriffes gibt. Er kann daher mit größter Sicherheit unterichten,

und je größer die Sicherheit des Katecheten ist, desto günstiger ist der Erfolg seiner Bemühung.

7. Der Katechismus, als Handbuch der Religionslehre, ist endlich auch nothwendig zur besseren Ueberwachung des Religionsunterrichtes von Seiten der kirchlichen Auctorität.

§.160. II. Vorzüge des Katechismus von Deharbe[1]) als Leitfaden für den Religionsunterricht.

Ehe wir hierüber sprechen, müssen wir uns gegen Mißverständnisse verwahren. Indem wir die Vorzüge des Deharbe'schen Katechismus als Schulbuch hervorheben, wollen wir keineswegs anderen approbirten Katechismen zu nahe treten. Wenn wir seiner Vorzüge besonders erwähnen, so geschieht dies nur, weil er in Deutschland unter allen die größte Verbreitung hat. — Noch weniger unternehmen wir es, dieses mit größter Sorgfalt gearbeitete Werk gegen Angriffe zu rechtfertigen, welche von dem gelehrten Verfasser selbst längst ihre Widerlegung gefunden haben. Es wäre überdies anmaßend, diesen Katechismus einer weitern Kritik zu unterwerfen, nachdem er von ausgezeichneten Theologen und Schulmännern auf's Sorgfältigste geprüft, von vielen Bischöfen approbirt und bereits in sehr vielen Diöcesen Deutschlands eingeführt ist.

Wir besprechen seine Vorzüge einzig deßwegen, damit sich jeder Katechet, welcher ihn zu seinem Unterrichte benützt, derselben bewußt ist und ihm unbedingt vertraut, so daß er das Mißlingen einer Katechese nicht dem Lehrbuche, sondern vielmehr anderen Ursachen zuschreibt.

§.161. 1. Die äußere Einrichtung desselben.

a. Der Katechismus von Deharbe zerfällt in den kleinen und den großen. Der kleine entspricht in seiner Anordnung und in den Begriffen der Hauptsache nach dem großen; er ist gleichsam dessen Kern.

Diese Uebereinstimmung ist ein bedeutender Vortheil. Wie müssen sich die Grundwahrheiten des Christenthums in ihrem Zusammenhange beim Kinde feststellen, wenn es sie von unten an durch alle Klassen in derselben Form und Anordnung wiederfindet! Und welche Erleichterung ist es für das Kind und den Lehrer, wenn auf solche Weise der kleine Katechismus auf den großen vorbereitet!

b. Auch ist in beiden Katechismen durch die vor den Fragen stehenden Zeichen der Stoff für die verschiedenen Abtheilungen je nach den Fähigkeiten der Kinder bestimmt, so daß dasselbe Lehrbuch für mehrere Abtheilungen gebraucht werden kann, ohne daß der Fassungskraft oder dem Gedächtnisse der Kinder zu viel zugemuthet wird.

---

1) Derselbe ist in verschiedenen Diöcesen mit wenigen, kleinen und unwesentlichen Veränderungen eingeführt. Da in der Sache kein Unterschied besteht, so legen wir, um überall bestimmt sein zu können, den kleinen und den großen Mainzer Diöcesankatechismus zu Grunde.

Dieses Ausscheiden des Lehrstoffes für die verschiedenen Abtheilungen durch bestimmte Zeichen findet jetzt sogar in Lehrbüchern für andere Gegenstände Anklang. Man ist nämlich durch die Erfahrung auf die Wahrheit gekommen, daß der zu häufige Wechsel der Lehrbücher für die Kinder schädlich, dagegen der Gebrauch eines Leitfadens durch viele Jahre höchst vortheilhaft ist.

2. Die innere Einrichtung desselben. §.162.

Wie die äußere Eintheilung, ebenso entspricht die innere Einrichtung dieses Katechismus ganz und gar den Anforderungen, welche bezüglich des Inhaltes und der Form an einen solchen Leitfaden gestellt werden müssen; denn:

a. Dem Inhalte nach ist der Katechismus von Deharbe:

α. orthodox, d. h. er stellt die kirchliche Lehre richtig und rein dar, fern von allen gewagten Behauptungen und Neuerungen.

Dafür bürgt die kirchliche Approbation desselben durch die meisten Bischöfe Deutschlands, so wie auch die tiefe theologische Bildung des Verfassers.

β. Vollständig, d. h. er gibt die ganze kirchliche Lehre, ohne wesentliche Punkte zu übergehen.

Ist er auch kein theologisches Lehrbuch und darf er dies nicht sein; so enthält er doch alles Das in gehöriger Ausführlichkeit, was der Christ im Allgemeinen für das gewöhnliche Leben und für die Zeit, in der er lebt, zu wissen nöthig hat.

Ein Schulkind, welches daher nach diesem Lehrbuche unterrichtet worden ist, hat bei seinem Austritte aus der Schule die reine, lautere katholische Lehre in der Vollständigkeit empfangen, wie die Kirche, das Leben und die Zeit es fordern. Ohne die angegebenen Vorzüge des Lehrbuches ließe sich dieses Ziel schwerlich erreichen.

b. Der Form nach ist der Katechismus von Deharbe:

α. kurz, ungeachtet der obenerwähnten Vollständigkeit; denn es hat sich durch die Erfahrung festgestellt, daß in der Beschränkung welche durch die Zeichen angedeutet ist, der kleine Katechismus in jedem Jahre und der große Katechismus alle zwei Jahre einmal durchgenommen und auswendig gelernt werden können.

Diese Kürze, unbeschadet der Sache, ist von größerem Vortheil, als man auf den ersten Blick hin glauben sollte. Brauchte man zur Durchnahme des kleinen Katechismus mehr als ein Jahr und zur Durchnahme des großen mehr als zwei Jahre, so entspräche er den gewöhnlichen Abtheilungen unserer Volksschule nicht, und es wäre in keiner Abtheilung möglich, den Kindern ein abgerundetes Ganze zu geben, was gerade bei diesem Gegenstande von großer Bedeutung ist. So aber, daß jeder Abtheilung ein Ganzes und jeder folgenden Abtheilung dasselbe Ganze, nur erweitert, gegeben, also in der Hauptsache immer

wiederholt werden kann, ist es möglich, alle Kinder bleibend mit der Religionslehre bekannt zu machen.

β. Bei größtmöglichster Kürze ist der Katechismus von Deharbe doch sehr bestimmt in den Ausdrücken, Begriffen und Eintheilungen.

In dieser Bestimmtheit liegt sein Hauptvorzug. Es wird kaum möglich sein, für die hohen Wahrheiten der Religion bestimmtere Ausdrücke und Begriffe zu bieten, als sie sich hier finden. Um alle Zweideutigkeiten fern zu halten, ist mit größter Sorgfalt jeder Ausdruck gut gewählt, und in den Begriffen hat jedes Wort seine Stelle und seine Bedeutung; keines ist zu viel, keines zu wenig. Diese Bestimmtheit hat nicht nur für die Sache selbst einen großen Nutzen, sondern auch für den Katecheten, der sich streng am Worte halten kann und soll, und der fast immer in den einzelnen Worten die wesentlichen Merkmale des zu erklärenden Begriffes findet; z. B. Ein Opfer ist eine sichtbare Gabe, welche Gott dargebracht wird, um ihn als den höchsten Herrn zu ehren und anzubeten. In den drei größer gedruckten Ausdrücken liegen alle wesentlichen Merkmale des Opfers; sind daher diese Worte dem Kinde zum Verständnisse gebracht, so hat es den Begriff.

γ. Auch ist der mehrerwähnte Katechismus sehr verständlich, sowohl in seiner Abfassung, als auch in seiner Sprache.

In den Fragen und Antworten ist der Stoff für das Kind höchst faßlich zerlegt, und es wird darin jedesmal auf den Punkt, worauf es wesentlich ankommt, vorwiegend aufmerksam gemacht. Auch passen Fragen und Antworten genau aufeinander, und die Sprache ist in den Worten und Satzbildungen meistentheils einfach, verständlich und doch edel. Diese Deutlichkeit in Abfassung und Sprache erleichtert aber nicht blos das Verständniß, sondern auch das Auswendiglernen und Abfragen.

δ. Endlich ist der Katechismus von Deharbe so wohlgeordnet, daß die einzelnen Lehren in ihrem Zusammenhange und als ein Ganzes vom Kinde leicht erfaßt werden können.

Wenn das Kind alle religiösen Wahrheiten in ihrem Zusammenhange leicht zu überschauen und festzuhalten vermag, so wird es dadurch zu einer viel vollständigeren Ueberzeugung gebracht, indem jede einzelne Lehre der Religion erst im Zusammenhange mit dem Ganzen allseitig klar und richtig erfaßt werden kann. Darum ist es von großer Wichtigkeit, daß im Katechismus der Ausgangspunkt, die Haupteintheilungen, die Unterabtheilungen einfach, natürlich und wie von selbst sich ergeben. Das ist in dem erwähnten Katechismus der Fall. Er geht aus vom Ziel und Ende des Menschen, welches ist, daß er selig werde dadurch, daß er den Glauben hat, die Gebote beobachtet, die Gnadenmittel (Sakramente und Gebet) anwendet. Diese Eintheilung ist sehr klar, einfach und richtig. Ausgehend von einer großen, vielumfassenden und unleugbaren, auch dem Kinde schon verständlichen Wahrheit gibt der Katechismus in seinen drei Theilen (Hauptstücken) die Mittel und zwar mit großer Bestimmtheit und Correctheit alle Mittel, das übernatürliche Ziel zu erreichen. Mögen die einzelnen Theile auch etwas umfangreich sein, so sind sie dennoch wiederum sehr übersichtlich, weil die Unterabtheilungen ganz natürlich und einfach und dadurch leicht zu behalten sind. So zerfällt das erste Hauptstück, das vom Glauben handelt, in folgende Unter-

abtheilungen: Begriff, Gegenstand, Quellen des Glaubens; Nothwendigkeit des Glaubens; Eigenschaften des Glaubens; das apostolische Glaubensbekenntniß. — Das zweite Hauptstück, welches von den Geboten handelt, zerfällt in folgende Unterabtheilungen: Das Hauptgebot; die zehn Gebote Gottes; die fünf Gebote der Kirche; die Uebertretung der Gebote; die Tugenden und die christliche Vollkommenheit. — Das dritte Hauptstück, welches die Gnadenmittel behandelt, hat folgende Unterabtheilungen: Die Gnade überhaupt; die Sakramente (und Sakramentalien); das Gebet (und die kirchlichen Gebräuche und Ceremonien.)

III. Die Vertheilung des Katechismusstoffes auf die verschiedenen Abtheilungen der Schulkinder.

1. Nothwendigkeit eines Planes für die Vertheilung des Katechismusstoffes und Beschaffenheit desselben. §.163.

1. Nothwendigkeit eines Planes und zwar eines solchen, der durch die Behörde vorgeschrieben ist.

Es versteht sich von selbst, daß jeder Lehrer zum Voraus den Stoff, den er lehren soll, nach einem bestimmten Plane auf die verschiedenen Abtheilungen der Kinder vertheilen muß. Auch müssen mehrere Lehrer, welche an demselben Orte wirken, nach einem und demselben Plane unterrichten. Wo das nicht der Fall ist, ist ein Auseinandergehen unausbleiblich, und es treten Mißverhältnisse aller Art mit den nachtheiligsten Folgen ein.

Es fragt sich hier, ob die Behörde die Entwerfung eines Planes den Einzelnen überlassen, oder ob sie einen solchen vorschreiben soll. Aus folgenden Gründen entscheiden wir uns für das Letztere[1]).

a) Steht es der geistlichen Behörde allein zu, der Gesammtschule den ganzen Stoff in einem bestimmten Katechismus vorzuschreiben; so muß jeder Religionslehrer an sie die Forderung stellen, zugleich auch zu bestimmen, wie weit jedes Jahr die Kinder jeder Abtheilung gebracht werden müssen, damit das Ganze erreicht werden kann.

Dieses durchaus richtige Gefühl haben bereits viele Behörden anerkannt, indem sie es bei der Einführung eines bestimmten Katechismus nicht bewenden ließen, sondern sich auch in mehr oder weniger vollständigen Grundrissen über die Vertheilung des Ganzen auf die verschiedenen Altersklassen und über die Zeit, innerhalb welcher das vorgeschriebene Pensum gelöst werden soll, bestimmt ausgesprochen haben.

b. Eine solche Anordnung scheint um so nothwendiger, als der Religionsunterricht nicht von einem, sondern von mehreren Vorgesetzten überwacht und geprüft wird.

---

1) Es versteht sich wohl von selbst, daß die Behörde für ganz abnorme Fälle Ausnahmen gestatten kann.

Wer es weiß, wie so häufig die Ansichten über den Umfang des Stoffes in dieser oder jener Abtheilung, über die Leistungen der Kinder von diesem oder jenem Alter weit auseinandergehen, der muß es beurtheilen können, in welchen Widerspruch die Inspectoren unter einander selbst gerathen, und in welche Verwirrung sie die Sache bringen können, wenn sie sich nicht alle nach einem von der obersten Behörde vorgeschriebenen Plane richten müssen. Die Anordnung, welche der Localinspector gut geheißen, kann der Kreisschulinspector verwerfen, und die höchste Behörde kann wiederum eine abweichende Ansicht haben. Auch ist es unmöglich, daß ein Mann, der viele Schulen zu prüfen hat, sich in jeder gleich zurecht findet, wenn ihm ein Plan vorgelegt wird, der ihm fremd ist und in den er sich erst mit Mühe und Zeit einstudiren müßte.

c) Ein Plan ist auch nothwendig, weil an einer und der nämlichen Schule Pfarrer und Lehrer zusammenwirken, und weil sehr oft an einem Orte oder in einer Pfarrei mehrere Lehrer dasselbe Ziel zusammen erreichen müssen.

Diese Thatsache rechtfertigt die Nothwendigkeit eines von der Behörde vorgeschriebenen Planes, dem sich Alle zu unterwerfen haben. Wie wäre es sonst, wenn Pfarrer und Lehrer oder wenn die Lehrer unter einander sich nicht einigen könnten? Alsdann müßte doch die oberste Behörde einen Plan vorschreiben. Leider würde das in diesem Falle erst dann geschehen, nachdem viele unglückliche Versuche gemacht worden wären und viele Mißverhältnisse stattgefunden hätten.

d) Der Religionslehrer arbeitet sicherer, und die Inspectoren prüfen gerechter, wenn Jeder weiß, welche Aufgabe jährlich in jeder Abtheilung zu lösen ist.

e) In einen vorgeschriebenen Plan, der stets in Geltung bleibt, leben sich zuletzt die Behörden, die Geistlichen und Lehrer, die Kinder und Eltern ein, und auf diese Weise bekommt der Religionsunterricht einen so geregelten Gang, daß er nicht leicht durch Mißverhältnisse gestört wird.

Der Religionslehrer steht alsdann nach allen Seiten hin gesichert da: gegenüber den Behörden und Mitlehrern, weil er genau weiß, was von ihm verlangt wird; — gegenüber den Eltern, vor denen er sich auf die Verordnung berufen kann, welche bestimmt, was und wie viel die Kinder lernen sollen.

Nichts ist aber der Sache förderlicher, als wenn der Unterricht stets seinen ruhigen, gemessenen Gang fortgeht, ohne irgendwie gestört zu werden.

§.164. 2. Beschaffenheit dieses Planes.

Soll sich ein solcher Plan als zweckdienlich erweisen, so muß er folgende Beschaffenheit haben:

a) Es darf nur ein Plan vorgeschrieben werden, der für alle Schulen anwendbar ist.

Die Nothwendigkeit und Möglichkeit eines Planes weisen wir in Folgendem nach:

Ein Plan ist für alle Schulen nothwendig:

Mit Rücksicht auf die Einheit des Unterrichtes. Zwei oder mehrere Pläne würden dieser Einheit, welche das Wohl der Schüler so gebieterisch fordert, ein beständiges Hinderniß sein. Ein Plan macht dagegen der Zerrissenheit und der so verderblichen Willkür im Volksschulwesen ein Ende und bahnt die so wünschenswerthe Uebereinstimmung im Gesammtunterrichte an.

Mit Rücksicht auf die Kinder, welche bei jedem Wechsel des Ortes überall denselben Religionsunterricht wiederfinden.

Mit Rücksicht auf Geistliche und Lehrer, welche sich überall sogleich zurecht finden.

Mit Rücksicht auf die Schulvisitatoren, deren Arbeit dadurch sehr erleichtert wird und welche alsdann viel eher ein Urtheil über den Stand aller Schulen fällen können. Z. B. Was der Lehrer in der einklassigen Schule geleistet hat, das können sie mit gutem Gewissen von einem Lehrer einer mehrklassigen Schule sicher verlangen.

Ein Plan ist für alle Schulen auch möglich:

Wenn in demselben mit Rücksicht auf die ungünstigsten Verhältnisse das geringste Maß von Unterrichtszeit und das geringste Maß von Stoff angenommen wird. Dagegen muß bei günstigeren Verhältnissen mehr Begründung verlangt werden. Letzteres entspricht auch ganz und gar der Sache, indem gerade an größeren Orten mehr Gewicht auf Begründung zu legen ist.

b. Dieser eine Plan muß so einfach und übersichtlich sein, daß jeder Lehrer ihn auf seine Schulverhältnisse, mögen diese sein, wie sie wollen, leicht und richtig anwenden kann.

Dies ist nur alsdann der Fall, wenn sich aus demselben feste, sichere Regeln ableiten lassen, nach denen sich Jeder zu richten im Stande ist.

c) Bei aller Einfachheit muß der Plan doch alle bestehenden Schulverhältnisse wohl berücksichtigen, nicht nur in ihrer Allgemeinheit, sondern auch in ihrer Besonderheit.

Er muß in jede Schule passen, welche sachgemäß eingerichtet ist; also eben so gut in die einklassige, als in die zwei-, drei-, vier- und mehrklassige Schule, und jeder derselben muß er ihren Antheil am Religionsunterrichte genau vorzeichnen.

Der Stoff muß auf alle Altersklassen so vertheilt sein, wie er der Fassungskraft und den Bedürfnissen der betreffenden Kinder entspricht. Keiner Abtheilung darf zu wenig, aber auch keiner zu viel geboten werden. Dabei muß der vorgeschriebene Stoff überall sicher auswendig gelernt, erklärt und wiederholt werden können.

Der Plan muß auch das richtige Verhältniß zwischen dem Unterrichte des Geistlichen und Lehrers, wenn beide denselben zusammen ertheilen, wohl berücksichtigen.

Das vorgesteckte Ziel darf nicht mehr Zeit fordern, als jeder Schule für den Religionsunterricht rechtmäßig zu Gebote steht.

Die zu fordernden Leistungen dürfen das Kind oder den Lehrer nicht zu sehr in Anspruch nehmen, so daß die übrigen Lehrgegenstände vernachlässigt werden müßten.

d) Endlich muß der eine Plan der Einrichtung und dem Zwecke des kleinen und großen Katechismus entsprechen.

Er ist so einzurichten, daß der kleine Katechismus in der Hauptsache alle Jahre, der große Katechismus alle 2 Jahre ganz gelehrt werden kann, und daß bei jeder zweiten Durchnahme des kleinen und des großen Katechismus in einer höheren Abtheilung den Kindern immer wieder etwas Neues geboten wird. Es müssen sich also in jeder Klasse die religiösen Wahrheiten der Hauptsache nach in der Elementarklasse in einem, in der Mittelklasse in zwei Jahren als dasselbe Ganze, nur in concentrisch erweiterten Kreisen, wiederholen.

Wir legen hier als Anhaltspunkt und zur weiteren Orientirung in dieser so wichtigen Sache den von dem Bischöflichen Ordinariate zu Mainz am 28. April 1857 vorgeschriebenen „Plan zur Ertheilung des Religionsunterrichtes nach den beiden Diöcesan-Katechismen" als Muster vor. Derselbe ist erst dann von der kirchlichen Behörde eingeführt worden, nachdem sie allseitige Vorschläge und Gutachten von allen Geistlichen und den gediegensten Lehrern aus sämmtlichen Decanaten und Schulbezirken des Bisthums eingeholt und den Plan selbst auf der Diöcesan-Conferenz zur Berathung gebracht und einer gründlichen Erörterung unterworfen hatte.

Nach Mittheilung, Erklärung und Rechtfertigung desselben kann es nicht schwer fallen, ihn in der Diöcese Mainz, je nach den obwaltenden Schulverhältnissen, zur Anwendung zu bringen; in anderen Diöcesen aber, wo andere Katechismen und Schulabtheilungen bestehen, nach demselben einen den dortigen Verhältnissen entsprechenden zu entwerfen.

§.165. 2. Ein Plan zur Ertheilung des Religionsunterrichtes nach dem kleinen und großen Katechismus von Deharbe.

I. Plan für eine Schule, woran nur ein Lehrer wirkt.

A. Ist diese einklassige Schule so abgetheilt, daß die Kinder von 6—8 Jahren die untere Abtheilung bilden, so gilt folgender Plan:

1) Die neueintretenden Kinder von 6—7 Jahren haben im Anfange des Schuljahres durch mehrere Wochen Einübung der Gebete.

2) In dieser nämlichen Zeit haben die Kinder von 7—8 Jahren jenen Theil des kleinen Katechismus (mit Weglassung der mit * bezeichneten Fragen), welcher im ersten Schuljahre nicht behandelt wurde, zu erlernen.

3) Ist der Katechismus zu Ende gebracht, so wird für beide Altersklassen vorn angefangen; wobei die Kinder von 6—7 Jahren durch Zuhören und Herbeiziehen betheiligt werden, die von 7—8 Jahren den Katechismus (ohne die mit * bezeichneten Fragen) erlernen.

4) In der oberen Abtheilung, worin sich sämmtliche Kinder von 8—14 Jahren befinden, wird von Allen der große Katechismus gebraucht. Beim Beginne eines jeden Jahres wird in den ersten Wochen

mit allen Kindern der Beichtunterricht durchgenommen; nach dessen Beendigung wird im ersten Jahre das erste Hauptstück, im folgenden das zweite und dritte Hauptstück durchgenommen.

5) In dieser oberen Abtheilung lernen

a) die Kinder von 8—10 Jahren nur die Gesetzchen ohne Zeichen,
b) „ von 10—12 Jahren diese Gesetzchen nebst den mit **,
c) „ von 12—14 Jahren das Nämliche mit Hinzufügung der Gesetzchen mit *.

(Die mit † bezeichneten Stücke sind nicht obligatorisch.)

B. Ist die einklassige Schule so abgetheilt, daß die Kinder von 8—10 Jahren die untere Abtheilung bilden, so gilt folgender Plan:

1) Die neueintretenden Kinder von 6—7 Jahren haben im Anfange des Schuljahres Einübung der Gebete.

2) In dieser nämlichen Zeit nehmen die Kinder von 7—10 Jahren den Beichtunterricht nach dem kleinen Katechismus, wobei die Kinder von 7—8 Jahren nur die Gesetzchen ohne * lernen, die Kinder von 8—10 Jahren auch die mit *.

3) Nach vollendetem Beichtunterrichte wird der kleine Katechismus mit allen Kindern von vorn angefangen und in jedem Schuljahre zu Ende gebracht, in folgender Weise:

Die Kinder von 6—7 Jahren nehmen an dem Unterrichte Antheil, indem sie zuhören und stets beigezogen werden.

Die Kinder von 7—8 Jahren lernen die Gesetzchen ohne Zeichen, mit Weglassung der mit * bezeichneten.

Die Kinder von 8—10 Jahren lernen den vollständigen kleinen Katechismus.

4) In der oberen Abtheilung, worin sich die Kinder von 10—14 Jahren befinden, wird der große Katechismus gebraucht.

Beim Beginne eines jeden Jahres wird in den ersten Wochen der Beichtunterricht durchgenommen; nach dessen Beendigung wird in einem Jahre das erste Hauptstück, im anderen Jahre das zweite und dritte Hauptstück durchgenommen.

5) Es lernen in dieser oberen Abtheilung

a) die Kinder von 10—12 Jahren die Gesetzchen ohne Zeichen nebst denen mit **,

b) die Kinder von 12—14 Jahren das Nämliche mit Hinzufügung der Gesetzchen mit *.

(Wie schon bemerkt, sind die mit † bezeichneten Stücke nicht obligatorisch.)

§.166. II. Plan für eine Schule, welche aus zwei Klassen besteht.

Der eine Lehrer hat die Elementarklasse mit den Kindern von 6—10 Jahren; der andere die Oberklasse mit Kindern von 10—14 Jahren. Es gilt hier für diese beiden Klassen derselbe Plan, der oben I. B. für die zwei Abtheilungen der einklassigen Schule aufgestellt ist.

§.167. III. Plan für eine Schule, welche aus drei Klassen besteht.

Die Elementarklasse hat die Kinder von 6—8 Jahren,
die Mittelklasse . . . . von 8—11 Jahren,
die Oberklasse . . . . von 11—14 Jahren.

1) Für die Elementarklasse gilt der Plan, der für die untere Abtheilung der einklassigen Schule — oben I. A. aufgestellt ist. Sollten in dieser Klasse sich Kinder von 8—9 Jahren finden, so lernen auch diese mit den anderen den kleinen Katechismus; jedoch wird ihnen der Lehrer, je nach ihrer Fähigkeit, die Aufgaben durch Zufügung der mit * bezeichneten Fragen vergrößern.

2) Die Mittelklasse hat den großen Katechismus, und nimmt im Anfange eines jeden Jahres den Beichtunterricht; und sodann in einem Jahre das erste Hauptstück mit Weglassung aller bezeichneten Stücke, im folgenden Jahre gleichmäßig das zweite und dritte Hauptstück. Die Kinder von 10—11 Jahren lernen zu den unbezeichneten Gesetzchen noch die mit **.

Die Oberklasse hat gleichfalls im Beginne eines jeden Jahres Beichtunterricht; und sodann das erste, im nächsten Jahre das zweite und dritte Hauptstück. Die Kinder von 11—12 Jahren lernen aber außer den nichtbezeichneten Fragen noch die mit **, die Kinder von 12—14 Jahren außerdem die Fragen mit *.

(Auch in dieser Schule sind die Stücke mit † nicht obligatorisch.)

§.168. IV. Plan für eine Schule, welche aus vier Klassen besteht.

Die Elementarklasse hat die Kinder von 6—8 Jahren,
die untere Mittelklasse . . . . . von 8—10 Jahren,
die obere Mittelklasse . . . . . von 10—12 Jahren,
die Oberklasse . . . . von 12—14 Jahren.

1) Für die Elementarklasse gilt ganz der Plan, der für die untere Abtheilung der einklassigen Schule — oben I. A. — aufgestellt ist.

2) Die untere Mittelklasse nimmt beim Beginne eines jeden Jahres den Beichtunterricht; und sodann im großen Katechismus, mit Weglassung aller mit Zeichen versehenen Gesetzchen, in einem Jahre das erste Hauptstück, im folgenden Jahre das zweite und dritte Hauptstück.

3) Die obere Mittelklasse nimmt ebenfalls beim Beginne eines jeden Jahres den Beichtunterricht; und sodann im einen Jahre das erste, im folgenden das zweite und dritte Hauptstück. Diese Klasse lernt nebst den unbezeichneten Gesetzchen noch die mit **.

4) Die Oberklasse nimmt gleichfalls beim Anfange eines jeden Jahres zuerst Beichtunterricht; und lernt sodann im einen Jahre das erste Hauptstück, im folgenden Jahre das zweite und dritte Hauptstück.

(Auch für diese Klasse sind die mit † bezeichneten Stücke nicht obligatorisch.)

3. Erklärung und Rechtfertigung des Planes zur Ertheilung des Katechismusunterrichtes.

1. Wie viele Lehrbücher nach dem Plane in einer und der nämlichen Klasse beim Religionsunterrichte gebraucht werden sollen. §.169.

Nach dem obigen Plane dürfen in einer und der nämlichen Schule nie der kleine und der große Katechismus zugleich gebraucht werden; sondern alle Abtheilungen einer Schule haben ein und das nämliche Lehrbuch. Es ist dabei vorausgesetzt, daß die einklassige Schule stets in zwei Schulen getheilt ist, die zwar von einem Lehrer, aber zu verschiedenen Zeiten gehalten werden.

Diese Vorschrift ist deßwegen gegeben, damit alle Abtheilungen der Schule an demselben Unterrichte Antheil nehmen können und so keine Zersplitterung im Unterrichte selbst, so wie in Stoff und Zeit stattfindet. Je ungünstiger die Schulverhältnisse sind, desto vortheilhafter erscheint diese Anordnung. Die Vertheilung der Kinder einer einklassigen Schule in zwei Schulen rechtfertigt sich durch die allgemeine Praxis, sowie durch die Thatsache, daß diese Trennung in Berücksichtigung des Grades der Bildungsfähigkeit für alle Lehrgegenstände durchaus nothwendig ist.

2. Welche Kinder nach dem Plane den kleinen und welche Kinder den großen Katechismus zu gebrauchen haben. §.170.

In allen Schulen haben die Kinder von 6—8 Jahren den kleinen, die Kinder von 10—14 Jahren den großen Katechismus; dagegen haben die Kinder von 8—9 und von 9—10 Jahren an den Orten, wo sie mit den Kindern von 6—8 Jahren eine Schule bilden, den kleinen, und

an den Orten, wo sie für sich oder mit den Kindern von 10—11 oder bis 12 u. s. w. Jahren eine Schule bilden, den großen Katechismus.

Offenbar war es die Absicht des Verfassers, daß der kleine Katechismus über das achte Lebensjahr hinaus in Gebrauch bleiben solle. Man könnte sonst nicht begreifen, warum derselbe so ausführlich ist, da er in dieser Ausführlichkeit mit Kindern von 6 — 8 Jahren nie durchgenommen werden kann. Auch befindet sich in ihm der Beichtunterricht, der für die Kinder von 8 — 10 Jahren geschrieben sein muß. — Für Beibehaltung des kleinen Katechismus bis zum zehnten Lebensjahre sprechen auch folgende innere Gründe: Die mehr kindliche Form desselben; die noch unvollständige Durchnahme in der Elementarklasse; die größere Leichtigkeit, welche dieses Lehrbuch bietet, die gesammten religiösen Wahrheiten zu erklären und in Uebersicht zu bringen; das Urtheil vieler gediegenen Geistlichen und Lehrer. Diese Gründe sind die Ursache, weßwegen man den kleinen Katechismus bis zum zehnten Jahre beibehalten haben will, wenn die Kinder bis zu diesem Alter die Elementarklasse besuchen.

Dagegen kann man den Gebrauch dieses Lehrbuches bis zum zehnten Lebensjahre nicht allgemein vorschreiben, ohne dem im §. 169 aufgestellten Grundsatze untreu zu werden. Soll nämlich in einer und der nämlichen Schulklasse nur ein Lehrbuch gebraucht werden, so müssen die Kinder von 8 — 9 und von 9 — 10 Jahren den großen Katechismus bekommen in dem Fall, wo sie mit Kindern höheren Alters eine Klasse bilden. Es kann alsdann nur billig erscheinen, daß die Kinder dieses Alters sich des großen Katechismus auch in dem Falle bedienen sollen, wenn sie für sich eine besondere Klasse bilden, weil sonst der Lehrer einer solchen Schule besser gestellt würde, als ein Lehrer unter ungünstigeren Verhältnissen. Man wendet zwar ein, der große Katechismus eigene sich durchaus nicht für diese Altersklasse, weil die Begriffe darin noch zu schwer, Ausdruck und Satzbildung bei der ungenügenden Lesefertigkeit der Kinder nicht angemessen seien. Auch sei zu fürchten, daß der Religionsunterricht seine gemüthliche Seite verliere, was gerade für dieses Alter eine Hauptsache sei; sowie auch, daß der Lehrer in Anbetracht der Schwierigkeiten diese Abtheilung vernachlässige, während auf sie gerade besondere Aufmerksamkeit verwendet werden müsse. Darauf diene zur Erwiederung: Gebrauchen die Kinder von 8—10 Jahren den großen Katechismus, so bleiben die Gesetzchen, welche ihnen Schwierigkeiten machen könnten, weg; sie lernen nämlich nur die unbezeichneten und diese stimmen zum großen Theile selbst dem Wortlaute nach mit denen des kleinen Katechismus überein, so daß sie eigentlich dieselbe Sache, nur in einem anderen Buche lernen. Die wenigen vorkommenden Schwierigkeiten wiegt der Vortheil auf, daß die Kinder einer Schule gemeinschaftlich unterrichtet werden können und daß der große Katechismus um so länger im Gebrauche bleibt, was wesentliche Bedingung für das Gedeihen des Unterrichtes und ein Hauptvortheil in der Ertheilung desselben nicht nur für den Geistlichen und Lehrer, sondern selbst auch für die Kinder ist.

§.171. 3. **Welche Kinder nach dem Plane die in den beiden Katechismen vorkommenden unbezeichneten und bezeichneten Gesetzchen zu lernen haben.**

Der kleine Katechismus enthält Gesetzchen ohne Zeichen und mit Sternchen. — Mögen die Schulverhältnisse sein, wie sie wollen, so lernen

die Kinder von 6—8 Jahren immer nur die Gesetzchen ohne Zeichen. Dagegen lernen die Kinder von 8—9 und von 9—10 Jahren, wenn sie mit den Kindern von 6—8 Jahren eine Schule bilden, zu den unbezeichneten auch noch die mit einem Sternchen bezeichneten. Umfaßt die Elementarklasse nur die Kinder von 6—8 Jahren, so bleibt der Beichtunterricht ganz weg, weil vor dem achten Jahre die Kinder noch nicht beichten; umfaßt sie dagegen die Kinder von 6—9 oder von 6—10 Jahren, so nehmen die von 7 bis 8 Jahren Antheil am Beichtunterrichte und lernen dabei einstweilen die wenigen Fragen ohne Zeichen, obgleich sie noch nicht beichten; die Kinder von 8—9 und von 9—10 Jahren lernen die Fragen ohne Zeichen und mit einem Sternchen; dagegen sind die Fragen mit einem Kreuzchen, die sich im Beichtunterrichte des kleinen Katechismus noch eingereihet finden, für sie nicht obligatorisch.

Der große Katechismus enthält Gesetzchen ohne Zeichen mit zwei Sternchen (**), mit einem Sternchen (*) und mit einem Kreuzchen (†). — In demselben sind die Fragen ohne Zeichen für die Kinder von 8—10 Jahren bestimmt, falls sie für sich oder mit Kindern höheren Alters eine Schule bilden, demnach den großen Katechismus gebrauchen sollen. — Die Fragen mit zwei Sternchen nebst den Fragen ohne Zeichen haben die Kinder von 10—12 Jahren zu lernen. — Die Fragen mit einem Sternchen nebst den Fragen ohne Zeichen und mit zwei Sternchen haben die Kinder von 12—14 Jahren zu lernen. — Dagegen sind die Fragen und Stellen, welche mit einem Kreuzchen bezeichnet sind, für keine Schule obligatorisch. Wo ganz besonders günstige Verhältnisse bestehen, bleibt es dem Katecheten überlassen, auch sie durchzunehmen. Jedenfalls ist es viel besser, sie nicht zu nehmen, als durch Ueberhäufung des Stoffes sich fast nur auf das Auswendiglernen desselben beschränken zu müssen, ohne auf ein tieferes Verständniß eingehen zu können.

Auch ist die kurze Kirchengeschichte, welche der Religionslehre im großen Katechismus vorangeht, für keine Schule obligatorisch. Es bleibt dem Katecheten überlassen, ob, wann und wie er sie durchnehmen will. Sehr passend kann sie im Kommunionunterricht behandelt werden.

Die Ausscheidung der Gesetzchen des kleinen Katechismus für die Kinder von 6—8 Jahren entspricht durchaus allen Erfordernissen eines guten Religionsunterrichtes für diese Altersstufe. In Berücksichtigung der geringen Fas-

fungskraft der Kinder, der Schwierigkeit des Unterrichtes und des Umstandes, daß hier Katechismuslehre und biblischer Geschichtsunterricht zusammenfallen, ist das geringste Maß von Stoff ausgeschieden; aber doch so, daß die Kinder ein Ganzes im Zusammenhange erhalten, indem nirgendswo durch die Ausscheidung bedeutende Lücken vorkommen. Wollte man für diese Altersstufe den Katechismus ohne Ausscheidung nehmen, so bekämen die Kinder nur Bruchstücke und nicht ein zusammenhängendes Ganze. Ebenso wird Derjenige, welcher die Ausscheidung des Stoffes im großen Katechismus für die Kinder von 8—10, 10—12 und 12—14 Jahren gewissenhaft prüft, das Urtheil abgeben müssen, daß überall die Kinder ein Ganzes erhalten, ohne mit Stoff überhäuft zu werden und ohne ihnen Stoff zu bieten, der ihren Fähigkeiten nicht entspricht.

§.172. 4. In wie viel Zeit nach dem Plane der kleine und in wie viel Zeit der große Katechismus durchzunehmen ist.

Ueberall, wo der kleine Katechismus im Gebrauche ist, muß er je nach der Altersstufe ohne oder mit Sternchen, ohne oder mit Beichtunterricht in einem Jahre ganz durchgenommen werden. (Nämlich etwa vom zweiten Quartal des ersten bis zum zweiten Quartal des zweiten Schuljahres.)

Ueberall, wo der große Katechismus im Gebrauche ist, muß er je nach der Altersstufe ohne Zeichen — ohne Zeichen und mit zwei Sternchen — ohne Zeichen, mit zwei Sternchen und mit einem Sternchen in zwei Jahren ganz durchgenommen werden, und zwar in folgender Weise: In einem Jahre wird in den ersten Wochen der Beichtunterricht und alsdann das erste Hauptstück, im andern Jahre in den ersten Wochen der Beichtunterricht und darauf das zweite und dritte Hauptstück genommen.

Wo in der Elementarklasse der Beichtunterricht genommen werden muß, fällt er gleichfalls in die ersten Wochen des beginnenden Schuljahres.

Was die Durchnahme des kleinen Katechismus in einem Jahre betrifft, so ist dies durch die Ausscheidung der Gesetzchen in demselben, sowie durch den Grundsatz gerechtfertigt, daß jeder Abtheilung in der Zeit, in welcher die Kinder dieselbe bilden, ein Ganzes gegeben werden muß. Da aber in der Elementarklasse besonders in der Religion der Unterricht in einem Jahre Begründungs- und im andern Jahre Wiederholungsunterricht ist, so konnte die Durchnahme des kleinen Katechismus durchaus nicht auf zwei Jahre, sondern sie mußte auf ein Jahr festgesetzt werden.

Bezüglich der Durchnahme des großen Katechismus in den verschiedenen Abtheilungen sind unter den Religionslehrern die Meinungen sehr verschieden. Einige wollen ihn in jedem Jahre, Andere innerhalb zwei, Andere innerhalb drei und wieder Andere innerhalb vier Jahren einmal ganz durchgenommen haben.

In einem Jahre den großen Katechismus durchzunehmen, ist unmöglich. Der Stoff ist zu reich, um auch dann nur einigermaßen begründend auf die einzelnen Fragen eingehen zu können; auch würde in diesem Falle den Kindern viel zu viel zum Auswendiglernen zugemuthet werden.

In drei Jahren ihn durchzunehmen, ist nicht durchführbar, indem die Schuleinrichtung das größte Hinderniß bietet; auch würde alsdann keine genügende Wiederholung stattfinden.

In vier Jahren den großen Katechismus durchzunehmen, hat den großen Nachtheil, daß kein einziges Kind denselben zweimal durchnehmen kann; viele kaum einmal, manche sogar noch nicht einmal.

Es bleibt also nur noch übrig, ihn in zwei Jahren durchzunehmen. Dies entspricht auch der Natur der Sache; denn es bilden mit ziemlich genauer Berücksichtigung der Bildungsfähigkeit der Kinder immer zwei Jahrescurse eine Abtheilung. Es erhält sonach jede Abtheilung ein Ganzes; auch wird auf diese Weise der große Katechismus durchschnittlich von allen Kindern mindestens zweimal durchgenommen und gerade dadurch mittelst des wiederholten Auswendiglernens dem Gedächtnisse tiefer eingeprägt und mittelst der wiederholten Erklärung dem Verstande zur viel besseren Einsicht gebracht; denn schon einmal Durchgenommenes wird durch die zweite Durchnahme erst recht festgestellt und bringt oft da erst, weil die Einsicht leichter und durchschnittlich tiefer gehend ist, den im Religionsunterrichte bezweckten bleibenden Eindruck hervor.

Bereits hat es auch die Erfahrung bestätigt, daß der kleine und der große Katechismus in der im Plane vorgeschriebenen Zeit durchgenommen werden kann.

Daß mit den Kindern, welche beichten müssen, beim Beginne des Schuljahres sogleich der Beichtunterricht genommen wird, wird auch Jeder billigen. Er kann genommen werden, weil die dazu nothwendigen Voraussetzungen bei allen diesen Kindern gegeben sind, und er muß in dieser Zeit genommen werden, weil viele Kinder zum erstenmal, alle aber um diese Zeit beichten. Daß außer dem Beichtunterrichte der Beichte selbst jedesmal noch eine spezielle Vorbereitung vorangehen soll, ist bereits gesagt.

5. Wie Geistliche und Lehrer bezüglich der Mittheilung des Stoffes und der Behandlung desselben im Religionsunterrichte zusammengehen sollen, um dem Zwecke des Planes zu entsprechen. §.173.

In allen Schulen, in welchen Geistliche und Lehrer zusammen den Religionsunterricht ertheilen, nehmen sie beide die nämliche Lection. Die Art und Weise, wie Geistliche und Lehrer dieselbe behandeln sollen, wird später gezeigt werden. Hier nur so viel: Der Lehrer hat die Lection vorzubereiten und gibt darum vorzugsweise, aber nicht ausschließlich (nämlich die Sacherklärung ist nicht ausgeschlossen) die Worterklärung; ebenso die Erklärung der Bibelstellen, sowohl in ihrem geschichtlichen Zusammenhange, als in ihrem Zusammenhange mit der zu erklärenden Antwort; auch besorgt er vorzüglich das Auswendiglernen. Der Geistliche führt die nämliche Lection nach all' diesen Beziehungen weiter aus und berücksichtigt dabei vorzugsweise die Sacherklärung. Auch lasse er aus verschiedenen Gründen das Auswendiglernen nie ohne

die demselben von seiner Seite so sehr gebührende Beachtung und Controle.

Denjenigen, welche der Ansicht sind, der Geistliche müsse im Religionsunterrichte stets eine ganz andere Partie des Katechismus behandeln, als der Lehrer, weil die Verschiedenheit der Individualität bei Behandlung einer und der nämlichen Lection nur Verwirrung in die Sache bringe, diene zur Erwiederung:

In jedem Gegenstande muß nach einem festen Lehrgange verfahren werden, und wo das nicht geschieht, tritt gerade Verwirrung ein. Diese müßte aber im Religionsunterrichte stattfinden, wenn der Geistliche ein Stück aus dem Katechismus behandelte, das mit dem vom Lehrer behandelten in keinem Zusammenhange stünde. — Wollte aber Einer von beiden voraneilen und der Andere nur wiederholen, so sehen wir nicht ein, warum sie nicht sogleich, d. i. bei derselben Lection, und so stets zusammen gehen können; denn kann der Geistliche Das noch einmal durchnehmen, was vor einigen Wochen auch der Lehrer durchgenommen hat oder umgekehrt, so kann er noch viel besser dieselbe Lection noch einmal behandeln und ausführen, die der Lehrer in der vorausgehenden Religionsstunde ihm vorbereitet hat. Die Verschiedenheit der Individualität steht hier keinesfalls im Wege, wo die Sache und der Ausdruck so bestimmt gegeben sind; im Gegentheil, gerade dadurch bleibt der Unterricht vor Einseitigkeit bewahrt und erhält eine allseitige und vollständige Abrundung. Allerdings muß vorausgesetzt werden, daß sich beide wohl mit einander verständigen und sich dadurch, daß der Lehrer stets der Katechese des Geistlichen und der Geistliche oftmals der des Lehrers beiwohnt, in ihren Vorzügen und Schwächen kennen lernen.

§.174. 6. **Welche Uebungen die Katecheten vornehmen sollen, um den vorgeschriebenen Katechismusstoff, dem Plane entsprechend, zum bleibenden Eigenthum der Kinder zu machen.**

Der jeder Altersstufe vorgeschriebene Stoff muß dem Gedächtnisse des Kindes eingeprägt, aber auch — und das ist durchaus nicht zu übersehen — zum Verständnisse gebracht, ebenso müssen Wille und Herz dafür gewonnen werden. Diese Einführung ins Verständniß, diese Einwirkung auf Willen und Herz kann und soll um so allseitiger und gediegener sein, je günstiger im Vergleiche zur einklassigen Schule die Klassenabtheilungen und sonstigen Verhältnisse sind. Man verlangt von mehrklassigen Schulen durchaus nicht mehr Stoff, als von der einklassigen, wohl aber eine tiefere Begründung. — Am Schlusse eines jeden Abschnittes soll eine cursorische, am Schlusse eines jeden Jahres aber eine vollständige Wiederholung stattfinden. Dem Katecheten bleibt es dabei überlassen, wie viel Zeit er auf die Repetition verwenden will.

Daß hiermit nicht zuviel verlangt wird, muß Jeder, der sich mit der jeder Abtheilung gestellten Aufgabe vertraut macht, zugeben. Selbst in ganz mittelmäßigen Schulen ist sie bereits gelöst worden. Sollten Manche auffallend zurückbleiben, so ist zu vermuthen, daß entweder verschuldete oder unver-

schuldete Versäumniß, oder daß eine zu große Breite und Weitläufigkeit in der Erklärung vorgenommen sein mögen. Wo dagegen Katecheten weit mehr durchnehmen, als der Plan vorschreibt, ist Verdacht vorhanden, daß zu große Oberflächlichkeit in der Erklärung oder vielleicht bloßes Auswendiglernen statt finden.

So beugt der Plan ebenso der Oberflächlichkeit und Nachlässigkeit, wie jener Weitschweifigkeit in der Erklärung vor, welche man fälschlich mit dem Worte Gründlichkeit bezeichnet, während sie das Kind mehr von der Sache ab-, als ihr zuführt.

7. Wie nach dem Plane der Religionslehrer den Religionsunterricht in der Elementar-, Mittel- und Oberklasse einrichten soll. §.175.

In der Elementarklasse wird überall der Religionsunterricht in den ersten Wochen des beginnenden Schuljahres für die untere Abtheilung besonders und für die obere Abtheilung besonders ertheilt. Etwa gegen das zweite Quartal hin wird er gemeinschaftlich, so daß auch die untere Abtheilung nicht blos zuhörend, sondern auch mitlernend sich betheiligt.

Besuchen nur Kinder von 6—8 Jahren die Elementarklasse, so wird mit den Kindern von 6—7 Jahren, welche die untere Abtheilung bilden, in den ersten Wochen das h. Kreuzzeichen (großes und kleines), das Vaterunser, das Gegrüßet seist du, Maria! und wenn noch Zeit übrig ist, der Glaube an Gott Vater besonders geübt. Die Kinder von 7 — 8 Jahren nehmen (besonders) in dieser Zeit jenen Theil des kleinen Katechismus durch, welcher in dem ersten Schuljahre nicht behandelt wurde, also etwa das dritte Hauptstück. Die Abtheilung, welche nicht unmittelbar unterrichtet wird, kann zuhören und mitlernen oder auch still beschäftigt werden. Erst wenn mit der oberen Abtheilung der kleine Katechismus zu Ende gebracht ist, haben beide Abtheilungen den Unterricht gemeinschaftlich. Es wird dann von vorn begonnen, jedoch braucht nicht der kleine Katechismus in diesem Jahre ganz zu Ende gebracht zu werden; ein Theil wird wieder für die ersten Wochen des kommenden Schuljahres übrig bleiben. Die untere Abtheilung lernt mit Ausnahme der schwereren Antworten alle übrigen durch Vor- und Nachsprechen auswendig, wenn dieselben nicht bereits schon bei der Erklärung behalten worden sind. — Besuchen die Kinder von 6—9 oder von 6—10 Jahren die Elementarklasse, so bilden die Kinder von 6—7 Jahren die untere Abtheilung und die Kinder von 7—9 oder bis 10 Jahren die obere Abtheilung. Während im ersten Quartal des Schuljahres die untere Abtheilung die obenbezeichneten Gebete besonders übt, nimmt die obere Abtheilung zuerst den Beichtunterricht und alsdann den Theil im Katechismus, der im vorigen Jahre noch übrig blieb. Hierauf wird der Unterricht für alle Kinder gemeinschaftlich ganz nach der oben angegebenen Einrichtung gehalten, nur daß dabei die Kinder von 8—9 oder 8—10 Jahren auch immer die Fragen mit Sternchen mitlernen.

Mögen nur die Kinder von 6—8 Jahren oder auch die Kinder von 6—10 Jahren die Elementarklasse besuchen, so ist stets die biblische Geschichte mit dem Katechismus zu verbinden; d. h. es sind gelegentlich jene Geschichten aus dem alten und neuen Testamente durchzunehmen, welche zur Erklärung der betreffenden Antworten dienen. Sobald dagegen das Kind den großen Katechis-

mus gebrauchen muß, mag dieses nun im achten, neunten oder zehnten Jahre geschehen, trennt sich der Katechismus- und der biblische Geschichtsunterricht, jedoch werden in letzterem vorzugsweise die Geschichten behandelt, welche zur Erklärung des vorgeschriebenen Katechismusstoffes nothwendig sind.

In allen anderen Schulen ist das ganze Jahr hindurch der Religionsunterricht gemeinschaftlich.

Bilden Kinder von 8—14 oder von 9—14 Jahren eine Oberklasse, so haben sie alle stets die nämliche Lection, nur mit dem Unterschiede, daß die untere Abtheilung (Kinder von 8—10 Jahren oder von 9—10 Jahren) in jeder Lection nur die Gesetzchen ohne Zeichen; — die mittlere Abtheilung (Kinder von 10—12 Jahren) die Gesetzchen ohne Zeichen und mit 2 Sternchen und — die oberste Abtheilung (Kinder von 12—14 Jahren) die Gesetzchen ohne Zeichen, mit 2 und mit 1 Sternchen zu lernen haben. Sollten sich für die Kinder von 8—10 Jahren ein- oder das anderemal in einer Lection keine Gesetzchen ohne Zeichen vorfinden; so mögen sie eine oder zwei Lectionen wiederholen oder eine neue vorauslernen, indem der Grundsatz gelten muß, daß allen Kindern für jede Stunde ein bestimmtes Pensum aufgegeben wird. — Meistentheils stehen die unbezeichneten Gesetzchen des großen Katechismus unter sich in logischer Verbindung; wo dieses einmal nicht der Fall sein sollte, hat der Katechet durch die dazwischenliegenden Fragen in der Erklärung den Zusammenhang herzustellen, ohne diese Antworten auswendig lernen zu lassen. Verbleiben die Kinder bis zum zehnten Jahre in der Elementarklasse und erhalten sie sonach erst in diesem Lebensjahre den großen Katechismus, so lernen sie sogleich die Gesetzchen ohne Zeichen und mit 2 Sternchen.

Die Einrichtung des Religionsunterrichtes bei den sonst noch möglichen Schulabtheilungen wird Jeder aus dem gegebenen Katechismusplan selbst herausfinden können. Zur Erleichterung in dieser Beziehung wollen wir hier die Vertheilung des Stoffes auf jedes Schuljahr des Kindes in Form einer Tabelle anfügen.

Bemerkt sei hier nur noch (was sich übrigens wohl von selbst versteht), daß Kinder, welche wegen Unfähigkeit sitzen bleiben, nur Das zu lernen haben, was die Abtheilung lernt, in welcher sie zurückgeblieben sind; wie denn auch von Kindern, welche wegen besonderer Fähigkeit eine Abtheilung überspringen oder nur ein Jahr in derselben verbleiben, die Leistungen der Abtheilung verlangt werden müssen, in welcher sie sich befinden.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, machen wir nochmals aufmerksam, daß dieser ganzen Einrichtung der Katechismus von Deharbe, welcher im Bisthume Mainz eingeführt ist, zu Grunde liegt. Wir haben also auch nur die Ausscheidungen durch Zeichen im Auge, welche in diesem Lehrbuche vorkommen. Es ist übrigens nicht schwer, jede andere Ausgabe darnach einzurichten.

Tabellarische Vertheilung
des Katechismusstoffes auf jedes Schuljahr für die Kinder von

6—7 Jahren.	7—8 Jahren.	8—9 Jahren.	9—10 Jahren.	10–11 Jahren.	11—12 Jahren.	12—14 Jahren.
In den ersten Wochen Einübung des h. Kreuzes, des Vater unser, des Gegrüßet seist du, Maria! Darauf kleiner Katechismus vom Anfange bis etwa zum dritten Hauptstücke. Nur die Gesetzchen ohne Zeichen. Die biblische Geschichte verbunden mit dem Katechismusunterrichte.	a) In den ersten Wochen der Theil des kleinen Katechismus, welcher im ersten Jahre nicht genommen wurde, alsdann vom Anfange bis etwa zum dritten Hauptstücke. — Nur die Gesetzchen ohne Zeichen. b) Wo diese Kinder mit den Kindern von 8—9 oder 10 Jahren eine Abtheilung bilden, geht allem oben Angegebenen der Beichtunterricht voraus. Die biblische Geschichte in beiden Fällen verbunden mit dem Katechismusunterrichte.	a) Wo diese Kinder zur Elementarklasse getheilt sind u. den kleinen Katechismus haben, haben sie ganz das Nämliche, wie es in der vorigen Rubrik unter b) angegeben ist, nur lernen sie auch die Gesetzchen mit 1 Sternchen. — Die bibl. Gesch. ist verbunden mit d. Katechism. b) Wo sie nicht zur Elementarklasse gehören und den großen Katechismus mitgebrauchen, haben sie in einem Jahre Beichtunterricht und das erste Hptstück. u. im anderen Jahre Beichtunterricht u. das II. u. III. Hauptstück, aber nur in den Gesetzchen ohne Zeichen. Die bibl. Gesch. ist vom Katechismusunterrichte getrennt.	Hier gilt, was für die Kinder von 8—9 Jahren gesagt ist.	Im großen Katechismus in einem Jahre zuerst Beichtunterricht und alsdann das erste Hauptstück; im anderen Jahre zuerst Beichtunterricht und das zweite und dritte Hauptstück. — Es werden die Gesetzchen ohne Zeichen und mit 2 Sternchen gelernt. — Die biblische Geschichte ist getrennt.	Hier gilt das Nämliche, was für die Kinder von 10—11 Jahren gesagt ist.	Hier gilt das Nämliche, was für die Kinder von 10—11 Jahren gesagt ist, nur werden die Gesetzchen ohne Zeichen, mit 2 und mit einem Sternchen gelernt.

Nach Dem, was bereits gesagt worden ist, bedarf diese Einrichtung des Religionsunterrichtes in den so verschiedenen Schulverhältnissen kaum noch der weiteren Beleuchtung. Sie entspricht durchaus den vernünftigen und richtigen Grundsätzen einer guten Erziehung und eines gediegenen Unterrichtes. Darum zu ihrer Rechtfertigung nur noch einiges Wenige.

Daß mit den Kindern von 6 — 7 Jahren im ersten Quartal ihres Schulbesuches das h. Kreuz, das Vater unser, Gegrüßet seist du, Maria, und, wenn möglich, der Glaube an Gott Vater besonders geübt werden, ist durchaus nothwendig. Gerade durch diese Uebung schließt sich die Schule so eng an das Elternhaus an. Hat das Elternhaus das Gebet vernachläßigt, so wird das Versäumte alsogleich nachgeholt; haben die Eltern wohl ihre Pflicht erfüllt, so hat die Schule doch hier Manches zu verbessern. Sie muß nämlich die Kinder sprachrichtig, laut und langsam diese Gebete beten lehren, so daß sie dieselben einzeln und im Chor richtig sprechen. Daß hierzu eine unmittelbare Uebung nöthig ist, könnte nur Derjenige leugnen wollen, der nie mit solchen Kindern Verkehr hatte. Dagegen muß auch hier das rechte Maß eingehalten werden. Diese Uebung auch noch auf die übrigen Gebete ausdehnen und darum das ganze Jahr fortsetzen zu wollen, ist unnöthig, weil das Kind durch das tägliche Schulgebet und den Unterricht diese Gebete nachher leicht lernt; auch würde so der eigentliche Religionsunterricht zu weit hinausgeschoben.

Kein Sachverständiger wird es wohl beanstanden, daß in der Elementarklasse der Katechismus- und biblische Geschichtsunterricht verbunden sein sollen. Dagegen könnte die Trennung der Katechismuslehre von dem biblischen Geschichtsunterrichte in der Oberklasse und ganz besonders in der Mittelklasse, wo die Kinder den großen Katechismus gebrauchen müssen, Bedenken erregen. Auch wir möchten bei den Kindern von 8—10 Jahren die biblische Geschichte und den Katechismus zusammen behandelt sehen. Der Einheit des Unterrichtes wegen ist er aber zu trennen; ungeachtet dieser Trennung können übrigens beide Unterrichtsgegenstände doch ganz gut zusammen gehen, d. h. im biblischen Geschichtsunterrichte kann immer der Stoff ausgewählt werden, welcher zur anschaulichen, geschichtlichen Begründung des Katechismusunterrichtes nothwendig ist. Daß dieselben in der Oberklasse getrennt werden müssen, unterliegt keinem Zweifel, wenn wir bedenken, daß es sich hier zunächst und vor Allem um die Feststellung des Dogmas handelt in dem von der Kirche gegebenen Ausdrucke.

Von geringer Bedeutung ist der Einwand, einem Katecheten, welcher Kinder von 8 — 14 Jahren zusammen zu unterrichten habe, möchte oftmals das Gedächtniß versagen, wenn er nicht blos die Gesetzchen überhaupt, sondern auch die für die untere, mittlere und obere Abtheilung bezeichneten in jeder Section behalten müsse. In dem Falle mag er einen flüchtigen Blick in seinen Katechismus werfen. Im Laufe der Zeit wird er ohnedies durch die beständige Uebung kaum mehr in diese Verlegenheit kommen.

§.176. 8. Wie viele Stunden, um dem Zwecke des Planes zu entsprechen, wöchentlich auf den Religionsunterricht verwendet werden sollen und wie diese Stunden im Lectionsplane zu vertheilen sind.

Der vorliegende Plan hat die Unterrichtszeit im Auge gehabt, welche der einklassigen Schule zu Gebote steht. Diese hat für den Religionsunterricht in der Elementarklasse durch das ganze Jahr nur

4 halbe Stunden und in der Oberklasse im Sommer[1]) 4 und im Winter 6 ganze Stunden. Von den 4 halben Stunden in der Elementarklasse fallen in den ersten Wochen des Schuljahres 2 halbe Stunden der unteren und 2 halbe Stunden der oberen Abtheilung zu. Es ist darum zu wünschen, daß in dieser Zeit nur der Lehrer, und nicht mit ihm der Geistliche, den Unterricht übernimmt. Nach diesen ersten Wochen des Schuljahres, nach welchen der Unterricht gemeinschaftlich wird, fallen diesem gemeinschaftlichen Unterrichte sämmtliche 4 halbe Stunden zu. Sollte sich der Geistliche daran betheiligen wollen, so theilt er sich mit dem Lehrer in diese 4 halben Stunden. — In der Oberklasse haben die Kinder während des Sommers von den 4 Stunden Religionsunterricht, welche auf die 6 Wochentage zu vertheilen sind, 2 halbe Stunden für biblische Geschichte, 2 ganze Stunden Katechismusunterricht durch den Geistlichen und 2 halbe Stunden durch den Lehrer. Im Winter dagegen kommen 2 ganze Stunden auf den biblischen Geschichtsunterricht, 2 ganze Stunden auf den Katechismusunterricht des Geistlichen und 2 ganze Stunden auf den des Lehrers.

Außer der einklassigen Schule kommen in jeder Elementarklasse **mindestens** 6 halbe Stunden, in jeder Mittel- und Oberklasse 6 ganze Stunden auf den Religionsunterricht. Die Vertheilung dieser Unterrichtszeit auf den biblischen Geschichtsunterricht, wo er vom Katechismus getrennt ist, und auf den Unterricht des Geistlichen und Lehrers im Katechismus, ist nach obiger Angabe leicht vorzunehmen.

Weniger Zeit, als hier angegeben ist, darf für diesen Gegenstand nie und nirgends verwendet werden, aber auch überall nicht mehr als 6 ganze Stunden wöchentlich.

Wenn der Lehrer das ganze Jahr hindurch sich streng im Religonsunterrichte an seinen Stundenplan hält, wird die Zeit vollständig ausreichen, und er wird nie in die unangenehme Nothwendigkeit versetzt sein, zu gewissen Zeiten auf Unkosten der übrigen Lehrgegenstände widerrechtlich mehr Stunden zusetzen zu müssen. —

Sollte der Geistliche manchmal durch Casualfälle verhindert sein, seine festgesetzte Stunde einhalten zu können; so kann er seinen Unterricht zu einer anderen halten; nur muß alsdann der Lehrer in der vacant gewordenen Stunde den Gegenstand nehmen, der durch den Tausch sonst ausfallen müßte.

In Krankheitsfällen tritt, wo möglich, ein Katechet für den anderen ein.

---

1) Im Großherzogthum Hessen ist im Sommer auf dem Lande nur Morgens Schule.

II. Die biblische Geschichte.

§.177. I. Nothwendigkeit und Wichtigkeit eines brauchbaren Leitfadens für den biblischen Geschichtsunterricht in den Volksschulen.

Daß in der Schule ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht vorhanden sein muß, ist eine ausgemachte Sache. — Hier handelt es sich hauptsächlich nur um die Nothwendigkeit und Wichtigkeit eines allseitig brauchbaren Leitfadens.

So gewiß es ist, daß ein ganz oder theilweise unzweckmäßiger Katechismus für die richtige Ertheilung des Religionsunterrichtes den größten Nachtheil, ein zweckmäßiger dagegen den größten Vortheil bringt: ebenso gewiß ist es, daß man auch mit dem besten Katechismus seinen Zweck nur einseitig erreicht, wenn ihm nicht eine brauchbare biblische Geschichte zur Seite steht.

Die Nothwendigkeit und Wichtigkeit eines guten Leitfadens für Ertheilung des biblischen Geschichtsunterrichtes leuchtet ein, wenn man Folgendes überlegt:

1. Durch einen guten biblischen Geschichtsunterricht wird dem Verständnisse des Katechismus wesentlich vorgearbeitet.

2. Durch ihn gewinnen die Kinder erst die rechte Freude am Religionsunterrichte, indem derselbe am meisten geeignet ist, auf ihr Gemüth zu wirken.

3. Ueberhaupt bildet der Unterricht in der biblischen Geschichte die Grundlage und Stütze des Katechismusunterrichtes.

4. Diese Grundlage und Stütze darf keine einseitige, sie muß eine möglichst feste und darum allseitige sein. Es soll nämlich der ganze biblische Stoff behandelt werden, den der Katechismus zu seiner Begründung verlangt.

6. Dieser reichhaltige Stoff muß in einer festgesetzten, ziemlich kurzen Zeit gelehrt, verstanden und auswendig gelernt werden.

Alle diese durchaus wichtigen Anforderungen lassen sich nur erfüllen, wenn der Schule eine brauchbare biblische Geschichte zu Gebote steht.

§.178. II. Vorzüge der biblischen Geschichte des alten und neuen Testamentes für katholische Volksschulen mit 112 Abbildungen und einer Karte von Dr. J. Schuster[1]).

Von einem Lehrbuche muß verlangt werden, daß es dem Zwecke des Unterrichtes in jeder Beziehung entspricht.

---

1) Freiburg. Herder'sche Verlagsbuchhandlung.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte bezweckt bei den Kindern erstens die Erkenntniß der Geschichte der göttlichen Offenbarungen und die Einführung in den geschichtlichen Zusammenhang derselben.

Das Kind soll darin die Geschichte der Grundlegung, Vorbereitung und Verwirklichung des Reiches Gottes, somit den Plan Gottes mit der Menschheit als ein Ganzes erkennen.

Er bezweckt zweitens vorzugsweise die Begründung des Katechismusunterrichtes für alle Kinder und jede Altersstufe.

Dieser Zweck wird erreicht, indem er das Material zur Einführung in das Verständniß der religiösen Wahrheiten liefert.

Er bezweckt drittens die Belebung des Katechismusunterrichtes.

Durch richtige Behandlung des biblischen Stoffes und Verbindung desselben mit dem Katechismusstoffe kann erst recht auf Herz und Willen der Kinder eingewirkt werden.

All Dem entspricht die biblische Geschichte von Schuster sowohl

1. bezüglich ihres Stoffes, als auch
2. bezüglich ihrer Form.

I. Bezüglich des Stoffes.

Was den Umfang des Stoffes in diesem Leitfaden betrifft, so ist derselbe bei möglichster Kürze so vollständig, wie ihn die Schule für alle Schulverhältnisse und Altersklassen verlangt.

Alle zur Begründung des Katechismusunterrichtes unbedingt und bedingt nothwendigen Erzählungen finden sich in demselben vor. Außerdem sind noch eine Anzahl anderer Geschichten für die Erwachsenen aufgenommen.

Was die Einrichtung und Vertheilung des Stoffes anbelangt, so ist auf die ungünstigsten und auf die günstigsten Schulverhältnisse, sowie auch durch Zeichen vor allen Absätzen, welche ganz denen im Katechismus conform sind, auf die verschiedenen Abtheilungen Rücksicht genommen.

Bei dieser Einrichtung kann der biblische Geschichtsunterricht ganz so ertheilt werden, wie der Katechismusunterricht. Die Einheit in beiden Unterrichtsgegenständen ist sicher nicht ohne wesentlichen Einfluß auf den Erfolg in denselben.

Auch ist der geschichtliche Zusammenhang auf eine sehr gelungene Weise stets gewahrt und in den Ueberschriften der einzelnen Geschichten, der kleineren und größeren Abschnitte und Zeiträume übersichtlich und klar vor Augen geführt. Der innere oder engere Zusammenhang der einzelnen Geschichten unter einander ist sehr gut

hergestellt durch Anknüpfung jeder folgenden Thatsache an die vorausgehende.

Selbst die Ausscheidungen für die Kinder von 8 bis 10 Jahren stehen mit einander in einem innigen Zusammenhange. Da aber diese Abschnitte durch alle folgende Abtheilungen repetirt werden, so bleibt derselbe stets unverkümmert.

2. Bezüglich der Form.

Bezüglich der Form ist in diesem Leitfaden alle Rücksicht genommen

a) auf den Katechismus und

b) auf die Eigenthümlichkeiten der Kinder vom verschiedensten Alter.

a. Mit Rücksicht auf den Katechismus sind alle in demselben citirten Bibelstellen, welche auch im Leitfaden vorkommen, wortgetreu wiedergegeben.

Dies hat den Vortheil, daß die Kinder nicht eine und dieselbe Sache in verschiedenen Ausdrücken lernen müssen und dadurch verwirrt werden.

b. Mit Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Kinder.

Zur besseren Beurtheilung müssen wir hier auf zwei Ansichten näher eingehen: In früherer Zeit war es maßgebende Ansicht, daß man vom Bibeltexte durchgehends absehen und durch freiere Umschreibungen und Schilderungen die biblischen Wahrheiten und Thatsachen dem Kinde zugänglich machen müsse. Dabei berücksichtigte man fast einzig nur die kindliche Anschauungs-, Darstellungs- und Sprechweise und vernachlässigte das Dogma, sowie überhaupt den Ernst und die Würde des Gegenstandes.

Die Nachtheile einer biblischen Geschichte in dieser Richtung bewirkten in den zwei letzten Jahrzehnten einen Umschlag und führten gerade zu entgegengesetzter Richtung. Man stellte an eine biblische Geschichte das Verlangen, daß ihre Form nicht zu sentimental, nicht zu sehr kindlich, nicht in umschreibenden, sinnlichen Ausdrücken gewählt sei, sondern, möglichst ohne Zuthat, dem Bibeltexte ganz entspreche, oder doch ziemlich nahe komme. Man ging dabei von der Meinung aus, die Bibel sei einfach so geschrieben, daß ihre Sprache selbst den Kindern verständlich sei und zusagen müsse. Wie sehr sich aber die Vertreter dieser Meinung täuschten, geht daraus hervor, daß sogar Erwachsenen das Verständniß des Bibeltextes schwer fällt; daß ferner in Schulen, wo solche biblische Geschichten eingeführt sind, selbst die Kinder von 10—14 Jahren mit so großen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, daß der Unterricht, der am meisten anregen müßte, für sie, wie für den Lehrer zur Qual wird, die Kinder von 8—10 Jahren aber fast ganz leer ausgehen[1]). Es ist darum ein Hauptvorzug der biblischen Geschichte

---

1) Dr. W. J. G. Curtmann sagt in dem Vorworte zu seinen biblischen Geschichten darüber:

„Die Art von Bearbeitungen, welche sich eng an die Schrift selbst und namentlich an die lutherische Uebersetzung anschließen, sind zu unverständlich in der Form. Kleine Kinder fassen dergleichen noch nicht. Es ist nach allen meinen Er-

von Schuster, daß der zuerst erwähnte, sowie dieser letztere noch größere Fehler in ihr sorgfältig vermieden sind.

Die biblische Geschichte von Schuster ist so eingerichtet, daß sie in Sprache und Darstellung sich nicht zu streng an den Bibeltext — der vielfach selbst für Erwachsene Fremdartiges und Schwieriges hat —, hält, vielmehr öfter durch kurze, der Sache angemessene Umschreibungen und Erläuterungen die Auffassungsweise der Kinder berücksichtigt. Sie verwässert dennoch das Dogma nicht; denn nie läßt sie sich in solche Umschreibungen und Schilderungen ein, welche dem Ernst und der Würde der Sache Eintrag thun und die großen Thaten Gottes fast kindisch darstellen; — ferner ist sie nicht einzig auf das Gefühl berechnet; jede einzelne Geschichte erzählt vielmehr die Thatsache kurz, bestimmt, ernst und würdig, in der Sprache fließend, in der Darstellung anschaulich und ansprechend, und dennoch nähert sich der Ausdruck ziemlich dem Bibeltexte.

Bedeutend erhöht wird der Werth des Buches noch durch die mit den Erzählungen verbundenen, größtentheils recht gelungenen Bilder, welche die Hauptmomente der Geschichte sehr passend veranschaulichen. — Auch die Karten von Palästina und von Aegypten mit dem Zuge der Israeliten durch die Wüste, der Grundriß von Jerusalem, der Abriß des Zeltes u. s. w. sind für den Unterricht sehr brauchbar.

III. Vertheilung des biblischen Geschichtsstoffes auf die verschiedenen Abtheilungen der Schulkinder.

1. Nothwendigkeit eines Planes für die Vertheilung des biblischen Geschichtsstoffes und Beschaffenheit desselben. §.179.

Hiefür gilt ganz das Nämliche, was in dem §. 163. zur Rechtfertigung eines Planes für die Vertheilung des Katechismusstoffes und für die Beschaffenheit desselben gesagt ist.

---

fahrungen eine optische Täuschung, wenn man die Bibelsprache und namentlich die des alten Testamentes mit all den Erschwerungen, die in der Uebersetzung liegen, für kindlich leicht hält. Die Thatsachen sind kindlich, die Gedankenordnung auch, aber die sprachliche Einkleidung liegt unserer Jugend außerordentlich fern. Erst durch lange Uebung in der Schule und im Gottesdienste wird das Fremdartige durchsichtiger. Wollen wir aber der frühen Jugend die biblischen Geschichten nicht vorenthalten, wollen wir durch mündliche Erzählung ihr Herz bilden, so muß die Einkleidung eine (für Kinder) natürlichere und leichtere sein." Und an einer anderen Stelle sagt er wieder:

„Auch die strengsten Freunde der lutherischen Bibelübersetzung werden zugestehen müssen, daß es eine Periode der Kindheit gibt, wo man entweder auf biblische Geschichte verzichten, oder dieselbe in einer der Umgangssprache anbequemten Form mittheilen muß."

§.180. 2. **Plan zur Ertheilung des biblischen Geschichtsunterrichtes für alle Verhältnisse nach der biblischen Geschichte von J. Schuster.**

Die biblische Geschichte von Schuster hat die Einrichtung, daß in den einzelnen deutsch gedruckten Geschichten Absätze ohne Zeichen, mit zwei Sternchen (**), mit einem Sternchen (*) und mit einem Kreuze (†) vorkommen. Einige andere Geschichten sind lateinisch gedruckt.

Durch diese Einrichtung ist der Unterrichtsstoff für die verschiedenen Altersstufen der Kinder in der Volksschule ausgeschieden. Es ist nämlich der Grundsatz festgehalten, daß alle Schulkinder in den verschiedenen Klassen und Abtheilungen im biblischen Geschichtsunterrichte ein und dasselbe Lehrbuch gebrauchen, daß sich aber der Unterricht in concentrischen Kreisen je nach den Altersstufen erweitern müsse. Dengemäß soll die unterste Stufe nur das Wesentlichste aus der biblischen Geschichte in möglichstem Zusammenhange erhalten; jede folgende Stufe soll alles in den vorausgehenden Kursen bereits Gelernte wiederholen und den für sie ausgewählten neuen Stoff dazu nehmen. So wird in steter Erweiterung auf allen Stufen in einem Jahre das alte und im anderen Jahre das neue Testament durchgenommen.

Zur Erreichung dieses Zweckes ist der Unterrichtsstoff für alle Schulverhältnisse auf folgende Weise zu vertheilen:

Für die Kinder von 6—8 Jahren mag der Lehrer aus jenen Absätzen, welche gar kein Zeichen haben, das Nothwendigste auswählen (siehe §. 181.) und dasselbe den Kindern in kürzester Form, hauptsächlich durch Vorerzählen, unter Benützung der größeren Bilder[1]), einprägen.

In der einklassigen Schule, sowie in derjenigen, welche von den Kindern nur bis zum zwölften Lebensjahre besucht wird, nehmen sofort die Kinder von 8—10 Jahren alle Absätze, welche gar kein Zeichen haben; die Kinder von 10 und allen folgenden Jahren wiederholen dieses Pensum und nehmen die Absätze, welche mit zwei Sternchen bezeichnet sind, noch dazu.

In der zwei- und mehrklassigen Schule nehmen die Kinder von 8—12 Jahren gleichfalls die Absätze ohne Zeichen und die Kinder von 10—12 Jahren diese und die Absätze mit zwei Sternchen;

1) Siehe die Anmerkung Seite 240.

dagegen die Kinder von 12—14 Jahren nehmen nebst den unbezeichneten und den mit zwei Sternchen bezeichneten Absätzen auch noch die mit einem Sternchen.

Der Stoff ist hier für alle Stufen auf das geringste Maß zurückgeführt. Bei günstigen Verhältnissen wird der Lehrer denselben aus den zunächstfolgenden Stufen erweitern.

Die mit einem Kreuze bezeichneten Absätze und die lateinisch gedruckten Geschichten dienen zur freien Benützung und zur Lesung in gehobeneren Elementar-, in Sonntags-, Fortbildungsschulen u. s. w.

3. Erklärung und Rechtfertigung des Planes zur Ertheilung des biblischen Geschichtsunterrichtes. §.181.

a) Der vorliegende Plan hat den großen Vorzug, daß nach ihm unter allen Schulverhältnissen und für die ganze Schulzeit nur das eine erwähnte Schulbuch zur Ertheilung des biblischen Geschichtsunterrichtes nöthig ist.

b) Es sind ferner in dem vorliegenden Plane, wie bei dem für den Katechismusunterricht, vor Allem die schwierigsten Verhältnisse, welche sich in der Volksschule vorfinden, vollständig berücksichtigt. Dieselben liegen in der **einklassigen Schule**. Bei ihr kommen in Betracht die Elementarklasse mit den Kindern von 6—8 Jahren und die Oberklasse mit den Kindern von 8—14 Jahren[1]).

Was die Elementarklasse betrifft, so ist der biblische Geschichtsunterricht mit dem Katechismusunterrichte auf dieser Stufe gemeinschaftlich zu ertheilen, d. h. es sind hier nur die Geschichten zu lehren, wodurch die Katechismuslehre zum Verständniß gebracht oder begründet wird, und es sind diese Geschichten immer da einzureihen und zu lehren, wo der

1) Sollte der localen Verhältnisse wegen die einklassige Schule so eingetheilt werden müssen, daß die Kinder von 6—10 Jahren die Elementarklasse und die Kinder von 10—14 Jahren die Oberklasse bilden; so bleibt nichts Anderes übrig, als bei allen Kindern der Elementarklasse den biblischen Geschichtsunterricht mit dem Katechismusunterrichte zu verbinden und ihn erst in der Oberklasse zu trennen. In der Elementarklasse wird alsdann der Lehrer so viel biblischen Geschichtsstoff aus den unbezeichneten Absätzen hereinziehen, als ihm in diesen schwierigen Verhältnissen immer möglich ist; dagegen wird er leicht in seiner Oberklasse das Pensum derselben, nämlich in einem Jahre das alte und im anderen Jahre das neue Testament in allen unbezeichneten und mit 2 Sternchen bezeichneten Absätzen und Geschichten durchnehmen können und somit Das nachholen, was ihm in der Elementarklasse von den unbezeichneten Absätzen noch übrig blieb. Das Endziel ist demnach auch bei dieser Einrichtung der einklassigen Schule ganz das nämliche, wie bei der obigen.

spezielle Fall sie fordert. Der ganze biblische Geschichtsunterricht ist deßhalb, so lang die Kinder noch nicht lesen können, gleich dem Katechismusunterrichte in der Lehrform des Vor- und Nachsprechens zu ertheilen. Können einmal die Kinder lesen, so mag es von Nutzen sein, wenn sie der Lehrer jene Erzählungen, welche er als nothwendige Begründung für den Katechismus vorerzählen muß, in den Lesestunden nachlesen läßt. Ihnen kann deßhalb schon die biblische Geschichte in die Hand gegeben werden. Jedenfalls muß sie der Lehrer seinem Unterrichte zu Grunde legen. Die Auswahl der für diese Altersstufe nothwendigen Geschichten sind jedoch gleich dem Katechismus in jedem Jahre durchzunehmen.

Wir empfehlen folgende Geschichten[1]):

A. Aus dem alten Testamente.

1. Erschaffung der Welt. Einsetzung des Sabbaths. (Nr. 1.)
2. Erschaffung der Engel und Fall eines Theiles derselben. (Nr. 2.)
3. Erschaffung des ersten Menschen. Das Paradies. Das erste Gebot. Erschaffung der Eva. (Nr. 3.)
4. Sündenfall der ersten Menschen. (Nr. 4.)
5. Strafe der ersten Sünde und Verheißung des Erlösers. (Nr. 5.)
6. Gott gibt die zehn Gebote auf Sinai. (Nr. 37.)

B. Aus dem neuen Testamente.

1. Verkündigung der Geburt Jesu. (Nr. 2.)
2. Geburt Jesu. (Nr. 5.)
3. Die Hirten bei der Krippe und die Beschneidung Jesu. (Nr. 6.)
4. Anbetung der Weisen aus dem Morgenlande. (Nr. 8.)
5. Der Jüngling zu Naim. (Nr. 23.)
6. Der Sturm auf dem Meere. (Nr. 29.)
7. Der achtunddreißigjährige Kranke. (Nr. 26.)
8. Jesus setzt das allerheiligste Altarssakrament ein. (Nr. 65.)
9. Jesus Todesangst am Oelberge. (Nr. 67.)
10. Jesus wird gegeißelt, mit Dornen gekrönt und zum Tode verurtheilt. (Nr. 72.)
11. Jesus trägt das schwere Kreuz. Er wird gekreuzigt. (Nr. 73.)
12. Jesus stirbt (Nr. 74.) und wird ins Grab gelegt. (Nr. 75.)
13. Jesu Auferstehung. (Nr. 76.)
14. Jesu Himmelfahrt. (Nr. 81.)

---

1) Für den biblischen Geschichtsunterricht in der Elementarklasse hat die Herder'sche Buchhandlung die entsprechenden Bilder in groß Folio herausgegeben, welche ihrer besonderen Zweckmäßigkeit wegen sehr zu empfehlen sind: Bilderbibel. Vierzig Darstellungen der wichtigsten Begebenheiten des Alten und Neuen Testamentes. 40 Blatt in Lithographie. Querfolio, mit Titel und Inhaltsverzeichniß.

Der gesonderte biblische Geschichtsunterricht tritt erst nach dem achten Jahre, d. i. in der Oberklasse ein. In derselben muß demnach den Kindern der Leitfaden für die biblische Geschichte in die Hand gegeben werden.

Da hier die Kinder von 8—14 Jahren zu unterrichten sind, so fragt es sich zunächst: Soll der Unterricht gemeinschaftlich oder nach Abtheilungen ertheilt werden? — Jedenfalls gemeinschaftlich, etwa in folgender Weise:

Der Lehrer theilt die Kinder der Oberklasse in 2 Abtheilungen; die Kinder von 8—10 Jahren bilden die untere, die Kinder von 10—14 Jahren bilden die obere Abtheilung.

Im Sommer stehen dem Lehrer für beide Abtheilungen 2 halbe und im Winter 2 ganze Stunden zu Gebote. In einer derselben ertheilt er der unteren, in der anderen der oberen unmittelbaren Unterricht. Dabei bildet je nach dem Umfange ein Absatz oder es bilden mehrere Absätze ohne Zeichen immer eine Lection für die untere Abtheilung, und die obere lernt insofern mit, als sie diese Absätze wiederholt und, wenn in derselben Geschichte auch Absätze mit 2 Sternchen vorkommen, diese als neue Lection nun noch dazu lernt. Ebenso bildet immer ein Absatz oder es bilden mehrere Absätze mit 2 Sternchen eine Lection für die obere Abtheilung, und die untere nimmt zuhörend daran Theil. Für den Fall aber, daß in der von der oberen Abtheilung zu lernenden Geschichte auch Absätze ohne Zeichen vorkommen, ist die untere Abtheilung nicht nur zuhörend, sondern auch mitlernend für diesen Theil der Geschichte heranzuziehen. In einem Jahre lernen auf diese Weise die Kinder die sie betreffenden Absätze und Geschichten des alten Testamentes und im anderen Jahre die des neuen Testamentes.

Die so für jede Abtheilung bezeichneten Geschichten sind für dieselben unbedingt nöthige. Wünscht etwa ein Lehrer mehr Stoff, so mag er sich denselben aus den Absätzen für die folgende Abtheilung nach Bedürfniß auswählen.

Es sind in dem vorliegenden Plane auch noch die günstigeren und günstigsten Verhältnisse wohl berücksichtigt. Diese treten ein in der zwei- und mehrklassigen Schule. Für dieselben kommen zu dem unbedingt nothwendigen Stoffe der verschiedenen Abtheilungen einer einklassigen Schule noch für die Kinder von 12—14 Jahren die Absätze

mit einem Sternchen hinzu, und bei besonders günstigen Verhältnissen bleibt es dem Lehrer der Oberklasse überlassen, auch Absätze mit einem Kreuzchen auszuwählen.

In der zweiklassigen Schule haben demnach:

In der Unterklasse die Kinder von 6—8 Jahren das nämliche Pensum, wie es die Kinder vom gleichen Alter in der einklassigen Schule haben; dagegen haben die Kinder von 8—10 Jahren in einem Jahre alle Absätze der Geschichte des alten Testamentes ohne Zeichen und im andern Jahre alle Absätze der Geschichte des neuen Testamentes ohne Zeichen zu lernen.

In der Oberklasse haben die Kinder von 10—12 Jahren in einem Jahre die Absätze des alten Testamentes ohne Zeichen zu wiederholen und die Absätze mit 2 Sternchen neu dazu zu nehmen; im andern Jahre haben sie die Absätze des neuen Testamentes ohne Zeichen zu wiederholen und die Absätze mit 2 Sternchen dazu zu nehmen. Dieses ganze Pensum wiederholen in derselben Zeit die Kinder von 12—14 Jahren und nehmen noch die Absätze und Geschichten mit 1 Sternchen dazu.

In der dreiklassigen Schule nehmen in der Unterklasse die Kinder von 6—8 Jahren das nämliche Pensum, wie es die Kinder vom gleichen Alter in der einklassigen Schule haben.

In der Mittelklasse haben die Kinder von 8—10 Jahren in einem Jahre alle Absätze der Geschichten des alten Testamentes ohne Zeichen und im anderen Jahre alle Absätze der Geschichten des neuen Testamentes ohne Zeichen zu lernen. Die Kinder von 10—11 Jahren lernen Dasselbe, was die Kinder von 8—10 Jahren lernen, wiederholend und dazu noch die Absätze mit 2 Sternchen.

In der Oberklasse lernen sämmtliche Kinder in einem Jahre das alte und im anderen Jahre das neue Testament; dabei nehmen die Kinder von 11—12 Jahren außer den nicht bezeichneten Absätzen noch die mit 2 Sternchen; die Kinder von 12—14 Jahren außerdem die Absätze mit einem Sternchen.

In der vierklassigen Schule haben in der Unterklasse die Kinder von 6—8 Jahren das nämliche Pensum, wie es die Kinder vom gleichen Alter in der einklassigen Schule haben.

In der unteren Mittelklasse haben die Kinder von 8—10 Jahren in einem Jahre alle Absätze der Geschichten des alten Testamentes ohne Zeichen und im anderen Jahre alle Absätze der Geschichten des neuen Testamentes ohne Zeichen zu lernen.

In der oberen Mittelklasse haben die Kinder von 10—12 Jahren in einem Jahre die Absätze des alten Testamentes ohne Zeichen zu wiederholen und die Absätze mit 2 Sternchen neu dazu zu nehmen; im anderen Jahre haben sie die Absätze des neuen Testamentes ohne Zeichen zu wiederholen und die Absätze mit 2 Sternchen dazu zu nehmen.

In der Oberklasse lernen die Kinder von 12—14 Jahren in einem Jahre das alte Testament und im anderen Jahre das neue Testament mit Ausschluß der mit Kreuzchen bezeichneten, sowie der lateinisch gedruckten Absätze und Geschichten.

In allen zwei- und mehrklassigen Schulen ist der biblische Geschichtsunterricht bei den Kindern von 6—8 Jahren immer mit dem Katechismusunterrichte verbunden; bei allen übrigen Kindern dagegen ist er getrennt und wird neben dem Katechismusunterrichte in wöchentlich zwei Stunden ertheilt.

Hierzu sei noch bemerkt: Der Plan setzt, wie es auch allenthalben üblich ist, voraus, daß der Lehrer allein den biblischen Geschichtsunterricht ertheilt. Der Geistliche betheiligt sich an demselben insofern, als er auf das von dem Lehrer in diesem Gegenstande Durchgenommene in seinen Katechesen bei jeder passenden Gelegenheit Bezug nimmt, um dadurch die Katechismuslehre zu veranschaulichen und zu beleben.

B. Die Form des Religionsunterrichtes oder die Methode. §.182.

Vorbemerkung.

Ehe wir über die Methode beim Religionsunterrichte ins Spezielle eingehen, müssen wir vor manchen falschen Ansichten warnen, welche sich nicht selten über die Ertheilung desselben geltend machen.

Falsch ist die Ansicht, es sei ganz gleichgültig, auf welche Weise man den Religionsunterricht ertheile; es solle Jeder so katechisiren, wie es ihm am Besten anstehe. — Man bedenke, daß von der guten oder schlechten, eifrigen oder nachlässigen, ergreifenden oder kaltlassenden Ertheilung dieses Unterrichtes das Glück oder Unglück der Kinder, der Familien und der Gemeindeglieder abhängt.

Falsch ist die Ansicht, als sei es ganz leicht, Schulkindern Religionsunterricht gut zu ertheilen; im Gegentheile hat derselbe gerade bei Kindern größere Schwierigkeiten, als bei Erwachsenen.

Was die Kinder anbelangt, so sind sie gewöhnlich weniger geistig ausgebildet, als man glaubt. Dabei sind sie flatterhaft, so daß sie schwer auffassen

und leicht vergessen. Ferner stehen sie sehr oft unter dem Einflusse mangelhafter häuslicher Erziehung und sonstiger böser Beispiele. Endlich sind sie ihren Anlagen und Eigenthümlichkeiten nach sehr ungleich.

Was den Katecheten anbelangt, so ist er im Alter von seinen Schülern sehr verschieden, und es ist ihm nicht leicht, mit den Kindern wieder ein Kind zu werden. Auch war die Lehrweise, in welcher er seine Vorbereitung auf seinen Beruf erhalten hat, eine ganz andere. Ferner entspricht sehr oft der Erfolg den Bemühungen nicht, und es ist recht schwer, alsdann durch den Unterricht sich selbst und die Kinder immer wieder auf's Neue anzueifern.

Was den Lehrstoff dieses Unterrichtsgegenstandes betrifft, so ist er erhaben und tief, und es kostet vieles Nachdenken, ihn Kindern begreiflich darzustellen.

Ebenso ist es falsch, wenn man im Gegentheile das Katechisiren als eine so schwere Kunst darstellt, daß es nur von Wenigen erlernt werden könne. — Es kann vielmehr Jeder ein hinreichend guter Katechet werden, der recht lebendig an Das glaubt, was er zu lehren hat, von Liebe zu den Kindern durchdrungen ist, den nöthigen Fleiß besitzt und die rechten Mittel anwendet. — Wer sich die Sache zu schwer denkt, wird unnatürlich, ängstlich oder nachläßig.

Falsch ist endlich die Ansicht, als sei es die richtige Art, den Religionsunterricht zu ertheilen, wenn man die Kinder den Katechismus nur auswendig lernen läßt, oder wenn man die Wahrheiten desselben allein dem Verstande beibringt, oder wenn man einzig auf das Gefühl der Kinder einzuwirken sucht. Schadet schon die einseitige Behandlung eines jeden Unterrichtsgegenstandes, so ist insbesondere die einseitige Behandlung der Religionslehre vom größten Nachtheile. Gerade die religiösen Wahrheiten sollen die ganze Seele des Kindes durchdringen. Es muß darum der Religionsunterricht so ertheilt werden, daß er alle Seelenkräfte des Kindes in Anspruch nimmt.

Da der Religionsunterricht theils spezieller Katechismusunterricht, theils spezieller biblischer Geschichtsunterricht ist, so ist hier zu reden von der Methode beim Katechismusunterrichte und von der Methode beim biblischen Geschichtsunterrichte.

§.183. I. Die Methode beim Katechismusunterrichte.

Soll das Ziel des Religionsunterrichtes erreicht werden, so muß derselbe alle Hauptseelenkräfte des Kindes erfassen, nämlich das Gedächtniß, den Verstand, den Willen und das Herz, oder das Kind muß die Wahrheiten des Katechismus fest und wortgetreu wissen, sie verstehen, lieben und befolgen.

Deßwegen hat sich der Unterricht zu beschäftigen

I. mit dem Auswendiglernen der religiösen Wahrheiten;

II. mit der Einführung ins Verständniß;

III. mit der Einwirkung auf den Willen und das Gefühl.

§.184. I. Das Auswendiglernen des Katechismus.

Beim Auswendiglernen des Katechismus ist zu sprechen:

1) von der Nothwendigkeit des Auswendiglernens des Katechismus;

2) von der Art und Weise, wie das Auswendiglernen des Katechismus geübt werden soll;

3) von der Art und Weise, wie Geistliche und Lehrer beim Auswendiglernen des Katechismus zusammen wirken sollen.

1. Von der Nothwendigkeit des Auswendiglernens des Katechismus, was von demselben und wie es auswendig gelernt werden soll. §.185.

Es kann nicht bestritten werden, daß jeder Lehrgegenstand nicht nur verstanden, sondern auch behalten werden muß, wenn er für das Leben Werth haben soll. Wer blos erklärt, ohne sich zu vergewissern, ob die Kinder auch das Gelehrte behalten haben, dessen Bemühung wird in den meisten Fällen gar keinen, in den wenigsten Fallen einen nur geringen Erfolg haben. Es kann also kein Zweifel darüber obwalten, daß auch die Religionslehre dem Gedächtnisse einzuprägen ist. Nun fragt es sich, ob Alles, was im Katechismus gelehrt wird, auswendig gelernt werden muß, oder nur das Wesentliche, ob getreu dem Wortlaute des Katechismus oder nur dem Sinne nach.

Wir stimmen Denjenigen bei, welche sich für das Auswendiglernen nur des Wesentlichen entscheiden. Da aber nach dem Katechismus von Deharbe und nach dem oben besprochenen Katechismusplane für jede Abtheilung nur das Wesentliche gelehrt wird, so muß dies Alles auswendig gelernt werden. Außerdem wiederholen wir nochmals, daß bei Kindern Dasjenige, was nicht auch dem Gedächtnisse eingeprägt wird, vergeblich gelehrt worden ist.

Als Grundsatz muß hier gelten:

a) Der Katechet soll Alles, was er im Katechismus lehrt, auch auswendig lernen lassen.

Diejenigen, welche nicht auf das wörtliche Auffagen der Lectionen im Katechismus dringen, sondern sich blos mit dem Wiedergeben des Sinnes begnügen, verstehen nicht die Wichtigkeit eines festen und sicheren Ausdruckes im Lehrbegriffe der Religion. Darf man es, wie wir oben auseinander gesetzt haben, nicht einmal dem Katecheten frei geben, welchen Ausdruck er im Katechismusunterrichte gebraucht, wie könnte man, ohne der Sache zu schaden, dieses dem Kinde gestatten? Außerdem wird es jeder praktische Schulmann bezeugen, daß man sich bei Kindern nur unbestimmt verlässigen kann, ob sie die Lection gelernt haben, und daß sie jeden Ernst und Eifer verlieren, wenn man nicht auch auf das wörtliche Auswendiglernen dringt. Ueberdies würden weniger geweckte Kinder, die nur selten Etwas mit ihren eigenen Worten zu geben vermögen, nie oder doch selten dazu kommen, auch nur Einiges von ihrer Religion zu behalten. Damit ist aber keineswegs gesagt, daß die Kinder, wenn sie es einigermaßen vermögen, nicht auch das Gelernte in ihren Worten wiedergeben sollen, sobald man sich über-

zeugen will, ob sie es verstanden haben. Deßhalb ergänzt sich der vorhin ausgesprochene Grundsatz dahin:

b) Der Katechet soll auch jedesmal Das, was er im Katechismus lehrt, dem Wortlaute nach fest und sicher auswendig lernen lassen.

§.186. 2. Die Art und Weise, wie das Auswendiglernen des Katechismus geübt werden soll.

Es sind hier mehrere Fragen zu beantworten:

1) Soll das Auswendiglernen des Katechismus der Erklärung vorausgehen oder nachfolgen?

Wir können unmöglich der Ansicht beistimmen, nach welcher nur Das memorirt werden soll, was zuerst zum vollständigen Verständniß gebracht worden ist und wornach alles Auswendiglernen als eine Sünde gegen die Natur des kindlichen Geistes verpönt wird, wenn nicht der Verstand zuvor den Gegenstand bis in seine tiefsten Tiefen durchdrungen hat. Diese Ansicht rührt sicher nur von Solchen her, denen überhaupt der Katechismusunterricht und gar das Einprägen fester, bestimmter Glaubenssätze zuwider ist. Ihre Kinder lernen jedenfalls die Religion zu spät, und die Mehrzahl derselben lernt sie nie im Leben kennen. Der Schaden, den solche Lehrer anrichten, ist darum sehr groß. Einen fast gleich großen Schaden bringt aber auch das todte, kalte und unfruchtbare Auswendiglernen, besonders wenn gar noch die körperlichen Züchtigungen das einzige Mittel zur Förderung dieser Arbeit abgeben; denn damit kann den Kindern für immer die Religion gehässig und zum Ekel gemacht werden. Das heißt auf jeder Seite zu viel verlangen, und wer zu viel verlangt, erhält Nichts.

Indem wir die Verfahrungsweise Jener verwerfen, welche nur das dem Gedächtnisse eingeprägt haben wollen, was jedes Kind bis ins Einzelnste versteht, sowie die Verfahrungsweise Derer, welche, ganz unbekümmert um das Verständniß, den Katechismus herz- und sinnlos hersagen lassen, stellen wir für's Auswendiglernen desselben folgende Regeln auf:

Erste Regel. Den Kindern der Elementarklasse muß man stets vorher die Lection erklären, und erst nach der Erklärung ist dieselbe dem Gedächtnisse einzuprägen.

Zweite Regel. Bei den Kindern der Mittelklasse geht dem Auswendiglernen die Erklärung bei allen Gesetzchen voraus, welche die Kinder ohne Nachhilfe des Lehrers noch nicht fertig lesen können und von welchen sie, selbst wenn die Fertigkeit des Lesens vorhanden ist, noch nicht das wesentliche Verständniß haben. Sobald dieses jedoch vorausgesetzt werden kann, folgt größtentheils die Erklärung dem Auswendiglernen nach. In der Mittelklasse entscheiden also der Mangel

an Lesefertigkeit und an Fortschritt in der Auffassung des Sinnes des Gelesenen für das erstere, und das Vorhandensein beider Bedingungen für das letztere Verfahren.

Dritte Regel. In der Oberklasse kann und soll in den meisten Fällen das Auswendiglernen der Erklärung vorausgehen; denn diese Kinder müssen schon das Wesentliche der Religion wissen und in der Hauptsache verstehen.

2. Wie soll das Kind jede Lection auswendig lernen? §.187.

Die Kinder sollen jede Lection so auswendig lernen, daß sie dieselbe ganz nach den Regeln des fertigen und logischen Lesens aufsagen können. Sie sollen sie also aufsagen:

a) Geläufig, aber nicht zu schnell; laut, aber nicht schreiend; deutlich, d. h. laut-, wort- und satzrichtig.

In Bezug auf die Deutlichkeit des Vortrages merke man sich: Das Kind muß jedes Wort, jede Silbe, jeden Laut in der Lection richtig sprechen, also ohne Weglassungen oder Anhängsel. Es muß die Sätze sinnrichtig vortragen mit Berücksichtigung der Interpunktionszeichen.

b) Mit richtiger, d. h. mit natürlicher Betonung.

Es wird hier ein für alle Mal auf die Wichtigkeit einer scharfen Betonung aufmerksam gemacht. Ob nämlich ein Kind Das, was es hersagt, versteht, merkt man nicht selten an der Art der Betonung der Silben, Wörter und Sätze. Müssen daher die Kinder beim Memoriren auf die Betonung Acht geben, so zwingt man sie zugleich, auf den Sinn Acht zu geben. — Auch ist es jedem Lehrer bekannt, daß Wahrheiten und Sätze, welche an und für sich zu den leichtverständlichen gehören, durch eine falsche oder auch nur mangelhafte Betonung oft ganz unverständlich werden, ja sogar einen andern Sinn bekommen können, und umgekehrt, daß die Auffassung des an sich Schweren durch eine gute und scharfe Betonung und überhaupt durch einen angemessenen Vortrag außerordentlich erleichtert wird. — Endlich ermüdet Nichts so sehr, als ein nachlässiges, eintöniges Sprechen, während ein guter Vortrag Alle belebt und anregt.

3. Wie unterstützt der Lehrer die Kinder bei dem Auswendiglernen des Katechismus? §.188.

Das Muster für den Vortrag des Kindes soll der Lehrer selbst sein. Er muß selbst richtig sprechen und vortragen und soll dann verlangen, daß ihn die Kinder nachahmen.

Die beste Gelegenheit hiefür ist ihm in der Elementarklasse gegeben; denn da spricht er größtentheils alle Gesetzchen vor und läßt sie so lange von den Kindern einzeln und im Chor richtig nachsprechen, bis sie dieselben aus dem Gedächtnisse geläufig und sicher wiedergeben können. Wird darum hier ein guter Grund gelegt, so ist für alle Zeit dem sinnlosen Herplappern vorgebeugt. — Auch in der Mittel- und Oberklasse kann oftmals der Lehrer den Kindern zum guten Memoriren noch behilflich sein, indem er sie stets diejenigen Gesetzchen fertig und logisch richtig

lesen läßt, bei denen er fürchtet, sie möchten ihnen im Lesen und im Verständnisse zu viele Schwierigkeiten machen. — Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer stets streng und consequent von den Kindern die Lection auf die oben angegebene Weise aufsagen lassen muß. In den Schulen, in welchen das fertige und logisch richtige Lesen tüchtig geübt ist, wird dies keine Schwierigkeiten haben.

§.189. 4. Welche Mittel sind anzuwenden, damit die Kinder das Gelernte auch für das spätere Leben behalten und sich dessen immer wieder bewußt werden.

Das erste Hauptmittel hiefür ist ein recht klarer, verständlicher und durch die biblischen Thatsachen und Geschichten veranschaulichter Unterricht.

Das zweite Hauptmittel ist die öftere Wiederholung.

Zwar ist der bereits gegebene Katechismusplan so eingerichtet, daß immer in jeder folgenden Abtheilung das in der vorausgehenden Gelernte nochmals durchgenommen wird. Außerdem ist es aber von Nutzen, von Zeit zu Zeit einen größeren Theil zu repetiren, etwa nach jedem Monate oder am Schlusse eines jeden Abschnittes. Eine gründliche Wiederholung des ganzen Jahrespensums muß jedenfalls stets gegen den Schluß des Schuljahres hin stattfinden.

Das dritte ebenso wichtige Mittel ist die Einführung des Gelernten in das Leben der Kinder, die Herstellung und das Bewußtwerden der Beziehungen zwischen der gelernten Religionslehre und dem wirklichen Leben und die stete auf Verständniß gegründete **Uebung** des Gelernten. Dabei versteht es sich von selbst, daß Kinder nur Das zu üben haben, was und so weit sie es angeht.

§.190. 3. **Die Art und Weise, wie Geistliche und Lehrer beim Auswendiglernen zusammen wirken sollen.**

Wir müssen hier voraussetzen, daß, weil dies zur Erzielung des größten Erfolges im Religionsunterrichte unbedingt nothwendig ist, in allen Schulen, in welchen der Geistliche regelmäßig Katechese hält, dieser und der Lehrer stets dieselbe Lection durchnehmen; ferner daß der Lehrer die Lection vorbereitet, der Geistliche sie zum Abschlusse bringt. Die Controle über das Auswendiglernen muß demnach vorzüglich, **aber durchaus nicht ausschließlich**, dem Lehrer zufallen; sie einzig letzterem überlassen wollen, hieße diese Uebung selbst herabdrücken und dem Lehrer eine zu große Last aufbürden.

Die Thätigkeit des Lehrers und des Geistlichen bei der Controle des Auswendiglernens besteht in Folgendem:

a) Der Lehrer muß sich beim Ueberhören jeder Lection versichern, daß **alle** Kinder, mit Ausnahme der ganz und gar unfähigen, sich dieselbe fest und gut eingeprägt haben. Zu dem Zwecke braucht er nicht **alle** Kinder zu examiniren, auch nicht die Einzelnen die ganze Lection

aufsagen zu lassen; es genügt, daß immer jedes gefaßt sein muß, aufgerufen zu werden. Er wird also keine Reihenfolge einhalten, sich aber stets diejenigen merken, welche er examinirt hat, damit nicht Eines zu oft und ein Anderes zu wenig, damit vielmehr in jeder Woche, wenn nicht die meisten mehrfach, so doch aber alle einmal an die Lection kommen. Um übrigens jedesmal möglichst viele Kinder examiniren zu können, soll ein Kind durchgehends nur ein Gesetzchen, und wenn eins stockt, oder wenn man dabei über den Fleiß desselben noch im Zweifel bleibt, soll es zwei Gesetzchen oder sogar die ganze Lection aufsagen. Bei größeren Gesetzchen kann man, um Abwechselung und Leben selbst in's Aufsagen des Auswendiggelernten zu bringen, ein Kind und das folgende und wieder ein anderes nur einen Satz sagen lassen; alsdann ist aber durch ein weiteres Kind wenigstens einmal das ganze Gesetzchen herzusagen, um das etwa in seine Theile Zerrissene leichter wieder als Ganzes auffassen zu können. Daß dabei der Lehrer streng auf den richtigen Vortrag dringen muß, ist bereits gesagt.

b) Der Geistliche hat alsdann entweder vor, oder unter, oder nach seiner Katechese sich jedes einzelne Gesetzchen mindestens einmal mit richtigem Ausdrucke vortragen zu lassen, durch Tadel oder, wo es nöthig ist, auch durch Strafe die Trägen anzuregen und durch Anerkennung die Fleißigen zu weiterem Fleiße aufzumuntern und anzueifern. Von besonderem Erfolge wird es sein, und zur Beförderung eines edlen Wetteifers wird es dienen, wenn derselbe, besonders bei der Wiederholung eines großen Theiles, die fleißigen Kinder mit einer Kleinigkeit belohnt.

II. Die Einführung der Kinder in das Verständniß des Katechismus. §.191.

Der Umstand, daß wir das Auswendiglernen des Katechismus voranstellten, könnte leicht zu der Ansicht verleiten, als legten wir hierauf den höchsten oder gar einzigen Werth. Wir thaten es aber im Gegensatze zu dieser Ansicht gerade deßwegen, weil wir dasselbe als die unterste Stufe des ganzen Unterrichtes ansehen. In welchem Verhältnisse das Auswendiglernen des Katechismus zum Verständnisse der religiösen Wahrheiten stehen soll, kann nicht besser dargethan werden, als dies der hochwürdigste Bischof von Mainz Wilhelm Emmanuel, Freiherr von Ketteler, in seinem Hirtenbriefe zu Anfang der Fastenzeit des Jahres 1858 auseinandergesetzt hat. „So wichtig auch das Auswendiglernen des Katechismus ist," sagt derselbe, „und so entschieden ich bei allen meinen Visitationen es fordern werde; so gewiß ist es auf der anderen Seite, daß es unter den Händen unkundiger und träger Religionslehrer im höchsten Grade mißbraucht werden kann. Das Auswendiglernen ist nur die unterste Stufe des Unterrichtes, nur ein Mittel

zum Ziele. Wie der Pflug nur ein Mittel ist, den Acker zu bestellen, und gar keinen Werth hat, wenn der Landmann zu träge ist, ihn zu gebrauchen; so hat das Auswendiglernen des Ausdruckes der Wahrheit gar keinen Werth, wenn der Lehrer zu träge ist, das Kind in das Verständniß derselben einzuführen. Wenn der Unterricht auf dieser untersten Stufe stehen bleibt und nicht vielmehr ohne Unterlaß das Ziel, die Ausbildung des Verstandes und Herzens im Auge hat; so wird er zu einer wahren Qual für die Kinder und zu einem gedankenlosen Schwätzen. Daraus entstehen dann auch die unvernünftigen Anfeindungen des Auswendiglernens des Katechismus bei jenen Menschen, die nicht die Fähigkeit oder den Willen haben, den schnöden Mißbrauch einer Sache von dem guten Gebrauche zu unterscheiden. Beides ist ohne Zweifel wahr und richtig: das Auswendiglernen eines guten Katechismus ist ein ganz ausgezeichnetes Mittel zu einem gründlichen, erfolgreichen, Geist und Herz bildenden Religionsunterrichte; — es kann aber auch so geistlos und mechanisch betrieben werden, daß es den Geist und das Herz der Kinder tödtet, sie mit Gleichgiltigkeit gegen die Religion erfüllt und einem Spotte auf die Religion ähnlich sieht. Ich habe mitunter, — Gott sei Dank, selten, — Schulen getroffen, wo das Auswendiglernen des Katechismus in einer Weise betrieben wurde, daß ich über die Mißhandlung der Religion und der Kinder gleichmäßig erstaunt war. Es kommt daher darauf an, diesen Mißbrauch des Auswendiglernens zu vermeiden und den guten Gebrauch in Anwendung zu bringen. Im höchsten Grade tadelnswerth ist es deshalb, wenn der Religionslehrer selbst den Katechismus weder lernt, noch ihn richtig versteht, und sich nun aus Mangel an eigener Vorbereitung damit begnügt, Fragen und Antworten hintereinander, ohne allen Ausdruck, mit zahllosen Fehlern, so verstümmelt, daß kein vernünftiger Gedanke mehr damit bezeichnet werden kann, von den armen Kindern auffagen zu lassen, und wenn dann der ganze Katechismus so durchgequält wird, ohne daß Verstand und Herz der Kinder nur eine Ahnung von der göttlichen Wahrheit und dem göttlichen Feuer der Liebe erhalten, das unter dieser verstümmelten Form enthalten ist. Ein solcher Unterricht ist ein Verbrechen am Worte Gottes. Vielmehr soll der Religionslehrer beim Auswendiglernen auf ein richtiges, langsames, ausdrucksvolles Hersagen dringen und vom ersten Tage des Unterrichtes an sich bemühen, bei jeder Veranlassung die Kinder zu der Einsicht zu bringen, daß unter dem Ausdrucke, den sie mühevoll lernen, ein ganz himmlischer, göttlicher Inhalt verborgen ist. Sobald die Kinder anfangen, Das zu erkennen, wird ihnen die Arbeit des Auswendiglernens eine wahre Lust, wie auch der Landmann freudig arbeitet, wenn er einer großen Ernte gewiß ist. Das beweist jede gute Schule."

Nach dieser klaren und entschiedenen Auseinandersetzung ist sicher jedem Mißverständnisse über das Auswendiglernen und seine Stellung in diesem Handbuche vorgebeugt. Wir gehen nun zur zweiten Stufe des Religionsunterrichtes über.

Es ist unbedingt nothwendig, daß die Kinder auch in das Verständniß der religiösen Wahrheiten und zwar allmählig eingeführt werden. Dies geschieht durch die Katechese. Es sei deßhalb hier zuerst die Rede:

1. von den Vorbedingungen zu einer guten Katechese und alsdann

2. von der Katechese selbst.

1. Von den Vorbedingungen zu einer guten Katechese. §.192.

Zu den Vorbedingungen einer guten Katechese gehört

A. die für den Unterricht überhaupt, also auch für die Katechese nothwendige Kenntniß der verschiedenen Hauptlehrformen und der Anwendung derselben;

B. die für den Unterricht, also auch für die Katechese nothwendige Kenntniß von der Bildung der Begriffe und den Wegen dazu.

A. Von den Hauptlehrformen und von der Anwendung derselben. §.193.

In der allgemeinen Unterrichtskunde (I. Theil. §. 127.) haben wir bereits die drei Hauptlehrformen kennen gelernt, nämlich:

1. Die acroamatische oder vortragende. Sie besteht darin, daß der Lehrer vorträgt und das Kind zuhört und aufnimmt.

2. Die heuristische oder entwickelnde. Sie besteht darin, daß der Schüler aus etwas Bekanntem eine unbekannte Wahrheit selbstthätig sucht, der Lehrer aber stets mitwirkt, indem er Winke, Andeutungen und leitende Fingerzeige gibt.

3. Die dialogische Lehrform oder das Zwiegespräch. Sie besteht darin, daß der Lehrer den Schüler so anzuregen weiß, daß bald der Lehrer, bald das Kind fragt, Einwände macht, Urtheile fällt, schließt u. s. w.

Letzteres ist die Form, deren man sich in der gewöhnlichen Unterhaltung bedient. Sokrates hat sie in seinen Lehrvorträgen vorwiegend angewendet. Er ging dabei von einzelnen anschaulichen, selbsterlebten Fällen aus, knüpfte an die gewöhnlichsten Vorstellungen an, verglich das Einzelne unter sich und sonderte damit das Wesentliche der Dinge und Erscheinungen vom Zufälligen.

Es ist nicht schwer einzusehen, wann eine jede dieser Unterrichtsformen anzuwenden ist:

I. Die acroamatische Lehrform kommt da zur Anwendung, wo das Wissen einer Wahrheit durchaus nothwendig ist, sich aber von derselben noch sehr wenige Voraussetzungen in der Seele des Kindes vorfinden. — Ebenso wird man sie vorzugsweise benützen, wo man mehr auf das Herz und den Willen der Kinder einwirken will [1]).

---

1) Muster hiefür siehe §. 200 b.

Die Gegner dieser Lehrform haben mehr den Mißbrauch im Auge, der allerdings mit derselben schon getrieben worden ist und noch getrieben wird. Wer alles Mögliche den Kindern in dieser Form vordocirt, was sie gar nicht zu wissen brauchen oder bei ihnen kein Interesse erregt oder noch nicht in ihren Anschauungskreis gehört; wer den Vortrag eines Professors auf dem Katheder nachäffen wollte; wer sich nicht durch nachträgliches Abfragen und Entwickeln überzeugt, was und wie viel die Kinder verstanden und beherzigt haben: der kann damit alle geistige Thätigkeit derselben lähmen und alles freudige Streben und Leben auf immer vernichten. Wer dagegen in dieser Lehrform nur Das den Kindern gibt, was ihnen wirklich Bedürfniß ist; wer ihnen die Sache interessant zu machen weiß, sich der Kürze und Klarheit befleißigt, ganz in der Sprache der Kinder spricht und mitten im Vortrage oder am Schlusse desselben alsdann die heuristische Lehrform eintreten läßt, um zu vervollständigen und festzustellen: der bedient sich eines durchaus naturgemäßen Unterrichtsmittels, welches gar nicht zu entbehren ist.

Die heuristische Lehrform verdient den Vorzug in den meisten Fällen, in welchen sich genügende Voraussetzungen in der Seele des Kindes zur Entwickelung einer Wahrheit vorfinden und ganz besonders bei Lehrgegenständen, die mehr Verstandessache sind [1]).

Das gegenseitige Zusammenwirken der Lehrer und Schüler macht den Unterricht erst recht zum Unterrichte; daher kann die acroamatische Lehrform selten die heuristische, wohl aber diese die erstere entbehren.

3. Je mehr Lehrer und Schüler sich verstehen und in Liebe und Freude zusammenarbeiten, je mehr Zutrauen der Schüler zu seinem Lehrer und je mehr sich selbst vergessende Berufsfreude der Lehrer empfindet; desto mehr wird die acroamatische und heuristische Lehrform, auch ohne alle Absicht in die dialogische übergehen, und diese ist unstreitig die bedeutendste [2]);

Daß in einer und derselben Unterrichtsstunde der Lehrer sich verschiedener Lehrformen bedienen kann und muß, versteht sich wohl von selbst. Ja, es ist ein Beweis von Gewandtheit, wenn er, wo es nöthig ist, ungezwungen und schnell von einer Lehrform in die andere überzugehen weiß [3]).

§.194. **Zusatz.**

Bei Anwendung aller Lehrformen kann die Frage nicht entbehrt werden. Selbst da, wo der Lehrer nur vorträgt, hat er sie nothwendig, wenn er sich überzeugen will, ob sein Vortrag auch wirklich verstanden

---

1) Muster hiefür siehe §. 200 c.
2) Muster hiefür siehe §. 201 a.
3) Muster hiefür siehe §. 200 a.

worden ist. Wir müssen daher der Frage und der mit ihr in enger Verbindung stehenden Antwort noch einige Aufmerksamkeit schenken.

1. Die Fragen. §.195.

A. Um gut zu fragen, wird von Seiten des Lehrers gefordert:

a. Eine klare und bestimmte Kenntniß der Sache, worüber er fragen will.

b. Die Geschicklichkeit, geschwind zu bemerken, ob ihn die Kinder verstehen, wenn er sie fragt, und ob sie selbst verstehen, was sie antworten.

c. Die Fertigkeit, ohne langes Besinnen eine neue passende Frage zu thun.

d. Eine solche Behandlung der Kinder, daß von ihnen Schüchternheit und Blödigkeit entfernt werden.

B. Bezüglich der Fragen selbst stellt Overberg folgende Forderungen:

a. Die Fragen müssen deutlich sein und deutlich vorgetragen werden.

Wider diese Regel wird gefehlt:

1. Wenn man Worte gebraucht, welche die Kinder noch nicht verstehen. So sind z. B. die Fragen: „Welches sind die Beweggründe zur Liebe Gottes? Ist das Gesetz des Todes allgemein?" den Kindern nicht deutlich, so lange sie nicht wissen, was man mit den Worten Beweggrund, Gesetz des Todes, eigentlich sagen will. Diese Fragen wären deutlicher, wenn man sie so ausdrückte: „Warum liebst du Gott? Müssen alle Menschen sterben?"

2. Wenn man die Worte der Frage nicht gehörig in Ordnung stellt; z. B. in den Fragen: „Zur Beichte, ist da Reue nöthig? Wie ist Gott mächtig?" — sind die Wörter nicht recht geordnet Es müßte heißen: „Ist die Reue zur Beicht nöthig? — Wie mächtig ist Gott?"

3. Wenn man die Fragen nicht laut, nicht langsam genug oder nicht mit der gehörigen Betonung ausspricht. Der Ton muß allezeit auf dasjenige Wort gelegt werden, welches die Sache ausdrückt, wonach eigenlich gefragt wird; denn legt man ihn auf ein anderes Wort, so bekommt oftmals die Frage einen anderen Sinn, z. B. bei der Frage: „Willst du mit mir gehen?" — kann, je nach dem Sinne, das erste, zweite 2c. Wort betont werden.

b. Die Fragen müssen genau bestimmt und dürfen deßwegen nicht zu allgemein sein.

Sie sollen die Schüler gerade auf die Sache führen, die man wissen will, und nie so abgefaßt werden, daß sich etwas ganz Anderes richtig darauf antworten läßt. Wenn man die Antwort haben wollte: „Der Mensch ist dem Leibe nach sterblich;" so wäre es gefehlt, wenn man fragte: „Was ist der Mensch?" denn auf diese Fragen könnten verschiedene andere richtige Antworten gegeben werden, z. B. der Mensch ist ein vernünftiges Geschöpf, ein Sünder u. s. w. Wenn man merkt, daß man eine zu unbestimmte Frage gethan hat, so muß man dieselbe gleich genauer bestimmen. Dies kann oft, wenn man sich auf keine andere Art geschwind genug helfen kann, oder wenn die Frage sich sonst nicht genau bestimmen läßt,

dadurch geschehen, daß man den Gegensatz mitnimmt, wie hier: „Ist der Mensch dem Leibe nach sterblich, oder unsterblich?" Nennt man aber so die beiden Gegensätze, so muß man den Gegensatz, der die rechte Antwort enthält, weder immer zuerst, noch immer zuletzt nennen, und ihn nie durch eine bedeutende Geberde oder durch den Ton der Stimme vor dem andern merklich auszeichnen; denn sonst errathen die Kinder die Antwort, ohne im Geringsten dabei nachzudenken . . . Wer bestimmt fragen will, der muß die Fragen bei den kleinen Kindern vollständig ausdrücken, und sie nicht so abkürzen, daß man sie ohne die vorhergehende Frage nicht verstehen kann; z. B. die Fragen: „Hat Gott Alles erschaffen? — Wann denn? — Woraus? — Wodurch? — Wie?" — sind außer der ersten nicht vollständig ausgedrückt. Um sie vollständig zu geben, muß man Das, was aus der ersten Frage dazu gehört, bei einer jeden wiederholen; z. B. Wann hat Gott Alles erschaffen? u. s. w. Die Ursache, warum man die Fragen bei kleinen Kindern vollständig ausdrücken muß, ist, weil man es von diesen gewöhnlich nicht erwarten und auch nicht fordern kann, daß sie bei einer abgekürzten Frage selbst hinzudenken, was aus dem Vorhergehenden dazu gehört. Da bei den Größeren, welche durch Uebung schon mehr Fähigkeit haben, die Ursache entweder ganz oder doch zum Theil wegfällt; so darf und muß man auch bei diesen die Fragen oft abkürzen, theils um sie desto mehr zur Aufmerksamkeit und zum Nachdenken zu gewöhnen, theils um eine unnöthige, langweilige und zeitraubende Weitläufigkeit zu vermeiden.

c. Die Fragen müssen der Verstandes- und Gedächtnißfähigkeit der Kinder angemessen, d. h. sie dürfen weder zu schwer, noch zu leicht sein.

Um nicht zu schwere Fragen zu thun, darf man 1) nicht nach zu Vielem auf einmal fragen, am wenigsten nach Etwas, worauf theils Ja, theils Nein geantwortet werden muß. Fehlerhafte Fragen dieser Art sind: z. B. „Was ist von Joseph noch sonst zu merken, als daß er verkauft wurde? Hat Adam auch gesündiget, und wie ging es ihm darauf? Will Gott den Menschen die Sünden vergeben, und verdient der Mensch das wohl?" — 2) Ferner soll man keine zu langen Fragen thun. Sie müssen selten mehr als einen Satz, wenigstens keine vielen Zwischensätze enthalten; die Kinder können sonst dem Lehrer mit ihrer Aufmerksamkeit nicht folgen und bleiben mit ihren Gedanken vielleicht eher bei den Zwischensätzen, als bei der Hauptsache stehen oder wissen doch nicht, was sie eigentlich beantworten sollen. Daher taugen folgende Fragen nicht: „Wenn der Glaube allein, nach der Lehre der Schrift und der Vernunft, zur Seligkeit nicht genug ist, wie doch Einige fälschlich dafür halten, was wird dazu denn noch mehr erfordert?" (Es müßte heißen: „Was ist nebst dem Glauben noch zur Seligkeit nöthig?") — „Vor welchen Sünden muß man sich mehr hüten, als man sich vor allen anderen zu hüten braucht?" (Diese Frage muß heißen: „Vor welchen Sünden muß man sich am meisten hüten?") 3) Auch soll man nicht nach Sachen fragen, die für Kinder noch zu hoch sind.

Zu leicht sind die Fragen, auf welche die Kinder ohne alles Nachdenken recht antworten können. Von dieser Art sind die Fragen, bei welchen die Kinder sonst Nichts zu thun haben, als daß sie ein ihnen in den Mund gelegtes Ja oder Nein antworten. Es können dieselben wohl zuweilen, besonders bei kleinen Kindern, nützlich sein, um sie dadurch wieder an Etwas zu erinnern, oder um ihnen eine unnöthige Beschämung, wenn sie sonst nicht zu antworten wüßten, zu ersparen. Außer diesen Fällen aber müssen so leichte Fragen vermieden werden, theils weil sie den Kindern Langeweile machen, theils weil sie sich dabei vom Nachden-

ken entwöhnen, theils auch, weil der Lehrer dadurch ihre Fähigkeiten und Kenntnisse nicht kennen lernt, welche er doch kennen muß, um sie gehörig zu unterrichten. — Manche Lehrer verleiten ihre Schüler durch die Fragen, wobei sie ihnen das Ja oder Nein in den Mund legen, nicht selten zum Lügen. Sie fragen z. B.: „Du hast ja deine Eltern von Herzen lieb; aber den lieben Gott hast du doch noch weit mehr lieb, als deine Eltern? K. Ja. L. Ja, den hast du noch weit mehr lieb. Es thut dir ja auch hernach herzlich leid, wenn du deinen Eltern ungehorsam gewesen bist? K. Ja. L. Ja, das thut dir herzlich leid, und darum thut es dir so leid, weil du deine Eltern so lieb hast? K. Ja." — Sollte nicht manchem Kinde bei dem Ja sein Gewissen sagen: „Das ist nicht wahr; du lügst?" Und sollte nicht manches Kind durch die Bekräftigung des Lehrers, die er immer der Antwort hinzufügt, in Irrthum gebracht und darin bestärkt werden? Diese Fragemethode muß unter den schlechten am ersten aus allen Schulen verbannt werden. Der Lehrer darf niemals den Kindern das Ja oder Nein in den Mund legen, wenn die Frage Dinge betrifft, wovon nur sie wissen, wie es damit steht. Wenn er über solche Dinge fragt, so muß er dabei oft erinnern: „Kinder! antwortet, wie es ist, und nicht, wie ihr meinet, daß es sein müßte; wisset ihr es nicht, wie es ist, so saget: Ich weiß es nicht." Geben die Kinder über solche Dinge eine Antwort, von welcher er zu zweifeln Ursache hat, ob sie mit Bewußtsein und der Wahrheit gemäß von ihnen ertheilt sei; so muß er weiter nachfragen; z. B.: „Ist Das wirklich so, oder sagst du Das nur so, weil du meinest, so müsse geantwortet werden?" u. s. w.

d. Die Fragen müssen in guter Ordnung und Verbindung geschehen.

1) In guter Ordnung, d. h. der Lehrer muß so lange bei einem Stücke z. B. bei dem Subjekt eines Satzes zu fragen fortfahren, als es nöthig ist, und erst dann zu dem zweiten Stücke z. B. zum Prädikat des Satzes fortgehen u. s. w. Er muß auch überlegen, mit welchem Stücke er am besten zu fragen anfangen könne, welches darauf zunächst am besten folge rc. z. B. in dem Satze: „Christus ist aus Liebe für uns am Kreuze gestorben," würde man wohl am besten mit dem Subjekte anfangen: „Wer ist am Kreuze gestorben?" und dann fortfahren; „Für wen ist Christus am Kreuze gestorben?" und zuletzt fragen: „Was hat ihn bewogen, für uns am Kreuze zu sterben?" Eine andere Ordnung wäre falsch. Dagegen gibt es auch Sätze, wo es besser ist, mit dem Prädikat anzufangen. 2) In guter Verbindung, d. h. wenn es immer geschehen kann, so muß der Lehrer von der ertheilten Antwort des Kindes zu einer neuen Frage Veranlassung geben, so daß die neue Frage aus der ertheilten Antwort, so zu sagen, sich von selbst zu ergeben oder von selbst zu folgen scheint. Gibt die ertheilte Antwort keine Veranlassung zu einer neuen Frage, oder findet man es nicht mehr nöthig, über denselben Gegenstand weiter zu fragen, so muß man durch einen geschickten Uebergang die Kinder aufmerksam machen, daß man sie jetzt etwas Anderes fragen wolle, z. B.: „Da ihr mir eben gut gesagt habt, woher das Verlangen in euch entsteht; so will ich euch jetzt auch fragen, woher das Vertrauen in euch kommt. Aber ehe ich euch dies frage, muß ich wissen, ob ihr noch recht behalten habt, was Vertrauen ist. Sage mir also: Was heißt ein festes Vertrauen haben?"

e. Die leichteren Fragen sind mehr an die jüngeren und unfähigeren, die schwereren dagegen an die älteren und fähigeren Kinder zu richten.

Die Fragen sind bald an ein einzelnes Kind, bald an die ganze Klasse zu stellen. Dies Letztere bringt den Vortheil, daß alle Kinder auf sie aufmerksamer gemacht werden, weil ein jedes erwarten muß, daß es vielleicht zur Beantwortung derselben werde aufgerufen werden. Wenn aber der Lehrer seine Fragen an die ganze Klasse richten soll, so ist damit nicht gemeint, daß alle Kinder, welche wollen, antworten dürfen.

§.196. 2. Die Antworten.

Bei den Antworten der Kinder auf die an sie gestellten Fragen hat der Lehrer sich folgende Punkte zu merken:

a. Nur ein Kind soll jedesmal antworten, und nur das, welches der Lehrer entweder mit Worten oder durch einen Wink dazu aufruft, wenn er nicht ausdrücklich die Erlaubniß ertheilt, daß jedes antworten dürfe, welches die Antwort weiß.

Alle Kinder, welche eine vorgelegte Frage zu beantworten wissen, mögen dieses durch sittsames Aufheben des Fingers zu erkennen geben; denn es trägt auch dies Vieles zur Erhaltung der Aufmerksamkeit bei. Diese Regel schließt nicht aus, daß einzelne Antworten, insbesondere bei kleineren Kindern, auch im Chor gegeben werden können.

b. Die Kinder sollen stets mit Nachdenken antworten.

Sie müssen erst darauf Acht geben, was eigentlich gefragt wird, und ob die Antwort, welche ihnen einfällt, auf die Frage paßt. Die Antwort darf demnach nicht eher erfolgen, als bis die Frage vom Lehrer ganz zu Ende gesprochen ist. Alles Früherantworten geschieht auf's Gerathewohl und darf keinesfalls geduldet werden.

c. Die Kinder sollen alle Antworten laut sprechen.

Sie müssen so laut sprechen, daß der Lehrer und die übrigen Kinder, welche zugleich mit unterrichtet werden sollen, die Antwort ohne besondere Anstrengung des Gehörs verstehen können. Das Schreien ist ebensowohl ein Fehler beim Antworten, als das zu leise Sprechen. Von jenem sind aber die Kinder eher abzubringen, als von diesem. Es ist schwer, Manche dahin zu bringen, daß sie laut genug antworten; der Lehrer muß aber so lang darauf dringen, bis es geschieht. Hier ist oft dienlich, daß man ein Kind die Antwort so lang wiederholen läßt, bis es sie laut genug sagt; oft kann man auch ein anderes Kind, welches laut genug antwortet, fragen, und das zu leise Antwortende auf dessen Beispiel hinweisen.

d. Die Kinder sollen auch alle Antworten deutlich sprechen.

Der Lehrer sehe auf eine gute Aussprache der einzelnen Wörter und auf richtige Betonung, insbesondere auch darauf, daß die ganze Antwort einen vollständigen Gedanken ausdrückt. Zu sehr abgekürzte oder gar verstümmelte Antworten darf er nicht dulden.

e. Ist eine Antwort richtig, aber nicht wörtlich so ausgedrückt, wie es der Lehrer wünscht, so verwerfe sie derselbe nicht.

Es gibt manchmal Lehrer, die alle Antworten, und wenn sie sonst noch so richtig sind, darum verwerfen, weil sie mit den Worten, die sie gerade in Gedanken haben, oder die in ihrem Buche stehen, nicht übereinstimmen; z. B. es wird gefragt: „Was hat Gott erschaffen?" und das Kind antwortet: „Die ganze Welt;" so wüßte ich nicht, was an dieser Antwort auszusetzen wäre. Allein der Lehrer will durchaus gesagt haben: „Himmel und Erde, und Alles, was darin ist." Das ist unbillig; denn wie kann das Kind wissen, was für eine Antwort sein Lehrer im Sinne habe. Ueberhaupt muß man nicht leicht eine Antwort ganz verwerfen; das macht die Kinder schüchtern und hält sie auch dann zurück, ihre Meinung, wenn sie ganz richtig ist, zu sagen. Zu bemerken ist aber, daß bei den auswendig gelernten oder durch die Erklärung in feste Ausdrücke gebrachten Antworten allerdings auf wörtliches Wiedergeben gedrungen werden muß.

Ist die Antwort ganz recht, so zeige der Lehrer (ohne Lobsprüche) sein Wohlgefallen darüber, besonders dann, wenn sie besser ist, als er sie erwartete. Das erweckt Lust und macht den schüchternen Kindern Muth.

f. Ist die Antwort nicht ganz richtig, aber auch nicht ganz unrichtig, dann frage man weiter, so daß der Schüler das Unrichtige und Unvollkommene in derselben fühlen und finden muß.

g. Erfolgt auf eine Frage keine Antwort, und ist nicht Trägheit oder Mangel an Aufmerksamkeit die Ursache dieses Schweigens; so suche der Lehrer zuerst die Schuld in seiner Frage und stelle sie auf eine andere Weise.

B. Von der Bildung der Begriffe, insbesondere von den Wegen dazu. §.197.

Jemand unterrichten heißt, ihm dazu verhelfen, daß er richtige Vorstellungen und Begriffe von Etwas erhalte. —

Die Jugend bringt einen äußerst beschränkten Vorrath von Vorstellungen und Begriffen mit zur Schule. Größtentheils sind diejenigen, deren Verständniß für den Unterricht oder überhaupt für das Leben unbedingt nothwendig ist, entweder ihnen gänzlich fremd, oder sie fassen den Sinn unklar, wenn nicht gar falsch auf. Es wäre gewissenlos, über dieselben ohne Erklärung hinaus zu eilen mit der Entschuldigung, daß bei zunehmendem Verstande die Einsicht von selbst komme. Vielmehr ist und bleibt es die Aufgabe eines jeden Lehrers, die Begriffe, welche die zu unterrichtende Jugend zur Schule bringt, mehr und mehr zu erweitern, neue hinzuzufügen, die falschen zu berichtigen, die dunklen klar, die undeutlichen möglichst deutlich und die unvollständigen möglichst vollständig zu machen. Dabei merke man sich im Voraus Folgendes:

a) Es sollen in der Schule nicht alle möglichen Begriffen erklärt und entwickelt werden, sondern nur diejenigen, welche für den Unterricht und das Leben wichtig und nothwendig sind und von den Kindern schon erfaßt werden können, sonach Alles, was zur Sache gehört, nicht mehr länger entbehrt und von den betreffenden Altersstufen schon aufgefaßt werden kann. Für Das, was zwar wichtig ist, aber noch entbehrt werden kann oder nicht verstanden wird, gibt es den pädagogischen Vorbehalt, d. h. man sagt den Kindern, daß es ihnen später klar gemacht werden solle.

b) Die Kinder bedürfen wohl klarer, aber nicht immer durchaus vollständiger, bis in's kleinste Detail eingehender Begriffe. Einen klaren Begriff hat schon Derjenige von einem Gegenstande, der befähigt worden ist, ihn von anderen, auch von ähnlichen, unterscheiden zu können, und das ist gewöhnlich, insbesondere in den Unterklassen der Volksschule genug.

c) Es handelt sich wesentlich darum, daß der Begriff zur inneren Anschauung und zum wirklichen Verständnisse gelangt, worauf sich die Wortdefinition von selbst ergeben muß.

Es gibt concrete und abstrakte Begriffe. Siehe I. Theil §. 62.

Wir haben demnach bei der Bildung der Begriffe zwei Fragen zu beantworten:

I. Wie sind den Kindern concrete Begriffe beizubringen?

II. Wie sind ihnen abstrakte Begriffe beizubringen?

I. Wie sind den Kindern concrete Begriffe beizubringen?

§.198. **Erste Regel.**

Fällt der Gegenstand, welcher erklärt werden soll, in die Sinne; so bringe man ihn, wo möglich, zur unmittelbaren Anschauung, d. h. man zeige ihn selbst vor und fordere die Kinder auf, ihn mit allen Sinnen wahrzunehmen, mit welchen er wahrnehmbar ist.

„Oft ist dies leichter," sagt Kellner, „als man denkt, und manche Lehrer hält nur Bequemlichkeit oder Mangel an Umsicht davon ab. Ein Beispiel bietet die Naturgeschichte. Wie oft wird da nicht ins Blaue geredet, während die besprochene Pflanze ganz in der Nähe zu finden ist. So ist es mir vorgekommen, daß ein Lehrer von den Giftpflanzen redete, namentlich auch den Stechapfel und das Bilsenkraut erwähnte und auf einer illuminirten Tafel ziemlich schlechte Abbildungen von beiden zeigte, während dicht neben dem Schulhause auf einem Lehm- und Schutthaufen eine ganze Flora von Stechapfel, Bilsenkraut und Nachtschatten wuchs. — So spricht der Lehrer in der Geographie auch wohl von Gebirgen, Thälern, Schluchten ꝛc. und zeigt vielleicht nicht die Bergreihe, welche sich in der Nähe seines Dorfes emporhebt." — Beim Schreibenlehren nützen ausgedehnte Explicationen nicht viel; der Lehrer setze sich selbst hin und zeige den Schülern, wie sie sich beim Schreiben setzen, die Feder halten, das Papier legen müssen; er schreibe ihnen theils auf der großen Schultafel, theils auf ihrer Schiefertafel oder auf ihrem Hefte vor, um sie zu lehren, wie sie die Buchstaben bilden sollen. — Ebensowenig nützen zu viele Erörterungen beim Lesenlehren; insbesondere größeren Kindern lese der Lehrer mit richtiger Betonung und mit richtigem Ausdrucke vor, um sie zu lehren, wie man gut lief't. — Im Singen thut es ebenfalls die Erklärung nicht allein. Der Lehrer singe oder spiele den Kindern auf der Violine die Melodie eines Liedes vor und fordere sie zur Nachahmung auf. — Er bringe den Kindern eine Kornähre, einen Apfel, eine Blume, die

Blätter und Blüthen eines Baumes mit zur Schule, wenn er diese Dinge zur klaren Auffassung bringen will. — Er führe sie zur Kirche, zur Taufe eines Kindes, zur Firmung, um das Vorauserklärte gleich schauen zu lassen, oder er lasse der Anschauung die Erklärung bald nachfolgen.

Dieses Vorzeigen, Vorsprechen und Vormachen, verbunden mit der Erklärung, ist in der Elementarklasse der wesentlichste Theil des Unterrichtes; von hier aus erstreckt er sich aber durch alle Klassen uud bringt Freude und Leben unter die Kinder, wenn der Lehrer nur die rechte Gewandtheit in der Anwendung besitzt.

Zweite Regel. §.199.

Ist es nicht möglich, den Kindern die Gegenstände wirklich vor die Sinne zu führen, so helfe man sich durch Modelle oder durch Bilder. — Die Ersteren sind den Letzteren, die illuminirten Abbildungen den schattirten, diese den bloßen Umrissen vorzuziehen.

Wenn in der Oberklasse das Nothwendigste aus der mathematischen Geographie oder manche im Lesebuche vorkommenden Gegenstände aus der Physik erklärt werden sollen, wird man Modelle u. s. w. kaum entbehren können. In der Religionslehre veranschaulicht ein Krippchen die Geburt Christi, eine Dornenkrone die Krönung, ein Kruzifix mit zwei daneben gekreuzigten Schächern die Kreuzigung viel besser, als ein Bild, und im Rechnen sind Rechenstäbchen, Rechenkästchen, Gegenstände gleicher Art z. B. Aepfel oder Nüsse oder Klicker u. s. w. neben Strichen und Kästchen, welche man auf die Tafel zeichnet, recht zu empfehlen.

Was die Abbildungen anbelangt, so sind sie zur Veranschaulichung von Begriffen von sehr hohem Werthe und bei kleineren Kindern zu einem guten Erfolge unentbehrlich. Sie müssen aber, wenn auch nicht Kunstwerke, doch jedenfalls sorgfältig gearbeitet sein. Es ist durchaus nicht wahr, daß in dieser Beziehung für Kinder Alles, wie Manche meinen, gleich gut sei.

Bilder sollen hauptsächlich benützt werden im Anschauungsunterrichte, im biblischen Geschichts-, Katechismus- und naturgeschichtlichen Unterrichte, selbst in der Fibel und im Lesebuche sind sie ganz an ihrem Orte; denn ein Bild unterstützt auf eine vorzügliche Weise den Unterricht, wenn es alle jene wesentlichen Merkmale hervorhebt, welche den Kindern erklärt werden sollen. Auch ist die Größe desselben nicht ohne Bedeutung. — Hat der Lehrer einige Gewandtheit im Zeichnen, und diese soll er haben, so kann er auch oftmals in Ermangelung eines guten passenden Bildes die Grundrisse des Gegenstandes an die Wandtafel zeichnen. Mitunter können die Kinder selbst leichte Dinge nachzeichnen. Zu Beidem eignen sich insbesondere Gegenstände aus dem Anschauungsunterrichte, der Formenlehre, der Naturkunde und der Geographie. Weniger der Sache angemessen halten wir das Vor- und Nachzeichnen religiöser Gegenstände.

Dritte Regel. §.200.

Kann den Kindern ein sinnlich wahrnehmbarer Gegenstand weder durch Vorzeigen desselben, noch durch ein Bild veranschaulicht werden; so nimmt man seine Zuflucht entweder zur Vergleichung oder zur

Beschreibung. Bei letzterer wird in vielen Fällen durch die Anwendung des Gegensatzes die Verdeutlichung befördert.

Bei der Vergleichung wird dem Kinde ein bekannter ähnlicher Gegenstand vor die äußeren Sinne geführt, und alsdann wird ihm gezeigt, in welchen Merkmalen beide übereinstimmen und in welchen nicht. Es ist dies ein ganz volksthümlicher Weg, der im alltäglichen Leben sehr häufig zur Anwendung gebracht wird.

Bei der Beschreibung gibt man in Worten eine recht lebendige und deutliche Darstellung der unbekannten Sache unter Bezugnahme auf früher Angeschautes und Begriffenes.

Gegensatz oder Gegentheil nennt man Das, was man durchaus annehmen muß, wenn man das Andere nicht annimmt. So ist z. B. schmal Alles, was nicht breit ist; klein Alles, was nicht groß ist.

a. Ein Muster über die Entwickelung concreter Begriffe durch Vergleichung[1]).

In Gegenden, wo die Kinder keine Gelegenheit haben, ein Schiff zu sehen, so wie in dem Fall, wo dem Lehrer ein Bild dafür fehlt, läßt sich den Kindern ein Begriff von einem Schiffe und der Arche Noe auf folgende Weise beibringen:

Das Schiff. — Die Arche Noe.

Kinder! Heute kommen wir (im biblischen Geschichtsunterrichte) an die Geschichte von der Sündfluth. In dieser Geschichte kommen aber mehrere Wörter vor, die ihr, wie ich glaube, nicht recht versteht. So kommt z. B. das Wort vor: „Die Arche."

L. Weiß Eines von euch, was das ist, „die Arche"?

Sch. (Alle schweigen.)

L. Also ihr wißt's nicht. So gebt acht! — Ihr habt doch Alle schon Nüsse gegessen. Ehe ihr sie gegessen habt, mußtet ihr sie aufmachen. Da kam es euch gewiß schon vor, daß ihr sie auch mit dem Messer aufgemacht habt. Freilich hättet ihr euch dabei schneiden können. Als ihr aber die Nüsse so mit dem Messer aufgemacht habt, da theilte sich die Nußschale in zwei Theile (Stücke). Oft wird euch in jedem Theile Etwas vom Nußkern geblieben sein, aber auch gerade so oft wird der ganze Kern in der einen Nußschale geblieben sein, und die andere Nußschale war dann leer. Habt ihr nun den Kern aus der andern Nußschale noch herausgemacht, so habt ihr zwei leere Nußschalen gehabt. Ist's so?

Sch. —

L. Jetzt gebt acht. Sagt mir mal: Wie ist so eine Nußschule; ist sie länger, als breit?

Sch. —

L. Wie ist sie vorn?

Sch. —

L. Wie ist sie hinten?

Sch. —

L. Wie ist sie auswendig?

Sch. —

L. Wie ist sie inwendig?

Sch. —

L. Das war recht. Jetzt sagt mir aber: Habt ihr so eine Nußschale auch schon einmal mit der runden Seite auf's Wasser gelegt?

Sch. —

---

1) Wenn in diesem und den nachfolgenden Mustern nicht ausschließlich religiöse Begriffe entwickelt werden; so geschieht es deßwegen, weil die Art der hier angegebenen Begriffsentwickelung auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen soll.

L. Also Du? — und Du? — und Du? — Da könnt ihr mir wohl sagen, ob sie in dem Wasser untergegangen ist, oder ob sie darauf geschwommen hat. Wie war's, Peter?

Sch. —

L. Es ist recht. Also eine Nußschale mit der runden Seite auf's Wasser gelegt, geht nicht unter; sie schwimmt auf dem Wasser. Das habt ihr schon alle gesehen und wahrscheinlich auch schon alle probirt. — Vor langer, langer Zeit haben die Leute Baumstämme hohl gemacht, wie die Nußschalen, haben sie auf's Wasser gelegt und sich selbst hineingesetzt, und haben sich d'rin gefahren. Allein bald war ihnen diese Art Fahrzeuge zu klein, und sie machten sich aus Bord und Balken größere und später noch viel, viel größere. Solche große Fahrzeuge zum Fahren auf dem Wasser nennt man Schiffe. — Wißt ihr nun, was ein Schiff ist? Philipp, was ist so ein Schiff?

Sch. —

L. Du? — Und Du?

Sch. —

L. Das ist recht.

L. Seht, so ein Schiff hat einst Noe auf den Befehl Gottes gebaut, und das war die Arche Noe; nur war sie viel länger, viel breiter und viel höher, als ein gewöhnliches Schiff. Sie war 300 Ellen lang, 50 Ellen breit und 30 Ellen hoch.

b. Ein Muster über die Entwickelung concreter Begriffe durch Beschreibung.

In der biblischen Geschichte, in der Geographie und im Lesebuche wird oft vom Meere geredet. Wollte man durch Beschreibung dem Kinde einen Begriff davon beibringen, so könnte es etwa auf folgende Weise geschehen:

Das Meer.

L. Kein's von euch, ihr Kinder, ist noch an einem Meere gewesen. Ihr habt darum auch noch kein Meer gesehen. Ich will euch einmal ganz deutlich sagen, was ihr euch darunter zu denken habt. Das Meer ist ein ungeheuer großes, salzig schmeckendes Wasser, das weit, weit hinaus die Erde bedeckt. Wenn man davor steht, sieht man gar nicht, wo es aufhört. Rechtshin ist lauter Wasser, linkshin ist lauter Wasser, und vor sich hinaus sieht man lauter Wasser, und wenn man über das Meer hinüber fahren wollte, so würde es oft Tage, Wochen, ja sogar Monate lang dauern, bis man hinüber käme, und dazu ist es noch ungeheuer tief, viel, viel tiefer, als unser Kirchthum hoch ist Das ist das Meer.

Jetzt will ich euch noch Etwas sagen von dem Meere. In das Meer fließen viele Bäche und Flüsse, und machen, daß das Wasser im Meere nie weniger wird. Auf dem Meere fahren viele und große Schiffe, in die mehr Leute und Sachen hineingehen, als in eine sehr große Kirche hineingingen, und in dem Meere leben Millionen und Millionen Fische, kleine und ungeheuer große, z. B. Wallfische, die oft so groß sind, daß einer davon nicht in unsere Schulstube geht, Haifische, die einen ganzen Menschen auf einmal hinunterschlucken können, Sägefische, Stockfische, Häringe und viele, viele andere Fische. (Wird nun abgefragt.)

c. Ein Muster über die Entwickelung concreter Begriffe durch Anwendung des Gegensatzes.

L. Könnt ihr den ganzen Kirchthum erblicken, wenn ihr so gerade aussehet?

K. —

L. Wie müßt ihr den Kopf richten?

K. Wir müssen den Kopf in die Höhe richten.

L. Warum denn? Steht denn der ganze Kirchthurm mit euerem Kopfe nicht so gerade aus (Gestikulation)?

K. Nein, er reicht weit über unseren Kopf.

L. Nun seht, was weit über unseren Kopf reicht, das nennt man hoch. Wie ist also der Thurm?

K. —

L. Könnt ihr mir auch Etwas nennen, das ihr sehen könnt, ohne den Kopf in die Höhe zu richten?

K. Den Tisch, die Kommode ꝛc.

L. Aber auch Etwas, nach dem ihr sogar hinunter blicken müsset, um es zu sehen?

K. Die Bank, den Schemel ꝛc.

L. Könnt ihr nun die Bank auch hoch nennen?

K. Nein, die Bank ist nicht hoch.

L. Statt nicht hoch kann man auch sagen —?

K. —

L. Was also nicht hoch ist —

K. Das ist niedrig.

L. Und was nicht niedrig ist —

K. Das ist hoch.

L. Was erkannten wir nun als hoch und was als niedrig?

K. —

L. Der Thurm ist hoch, die Bank ist niedrig; was nicht hoch ist, das ist niedrig, oder das Gegentheil von hoch ist niedrig. Sprecht das nach!

K. —

L. Das können wir auch umkehren und so ausdrücken: Die Bank ist niedrig, der Thurm ist hoch; was nicht niedrig ist, das ist hoch, oder das Gegentheil von niedrig ist hoch. Wer kann auch das nachsprechen?

K. —

L. Sagt das Alle im Chor!

K. —

Ebenso lassen sich nachfolgende Begriffe erklären:

Das Fenster ist durchsichtig, die Wand ist undurchsichtig. Was nicht durchsichtig ist, das ist undurchsichtig, oder das Gegentheil von durchsichtig ist undurchsichtig. —

Die Stube ist hell, der Keller ist dunkel; was nicht hell ist, das ist dunkel, oder das Gegentheil von hell ist dunkel. — (Umgekehrt.)

Das Wasser ist klar, die Tinte ist trüb; was nicht klar ist, das ist trüb, oder das Gegentheil von klar ist trüb. — (Umgekehrt.)

Den Regeln über die Bildung concreter Begriffe fügen wir noch folgende wichtige Bemerkung bei: Mag die Anschauung an wirklichen Gegenständen oder an Abbildungen geschehen oder durch Vergleichungen und Beschreibungen bewirkt werden; stets muß man Sorge dafür tragen, daß die sich bildenden Vorstellungen richtig, klar und bleibend werden. Zu dem Zwecke wird noch am Schlusse einer Begriffsentwickelung der Gegenstand durch Abfragen zuerst als ein Ganzes, dann in seinen Theilen, Eigenschaften und Thätigkeiten, nach seinem Gebrauche, seinem Nutzen oder Schaden dem Kinde abermals vorgeführt, um sich zu versichern, ob die Auffassung des Begriffes richtig und klar und darum bleibend ist.

II. Wie sind den Kindern abstrakte Begriffe beizubringen?

Erste Regel. §.201.

Man bringe abstrakte Begriffe unmittelbar vor den inneren Sinn der Schüler. — Dies geschieht dadurch, daß man sie diese abstrakten Begriffe an sich oder an Anderen bemerken läßt.

Z. B. Gesetzt, es käme die Nachricht in die Schule, ein Schüler sei plötzlich sehr krank geworden; darüber würden nun alle seine Mitschüler traurig. Das wäre eine schickliche Gelegenheit, ihnen den Begriff von Mitleid beizubringen; denn man braucht die Schüler nur durch Fragen aufmerksam zu machen, wie ihnen jetzt zu Muthe wäre, und warum sie so traurig wären. Dann hat man ihnen nur zu sagen, daß die Betrübniß über das Leid eines Andern Mitleid genannt wird.

a. Ein Muster, wie ein Vater eine schickliche Gelegenheit sucht und benützt, um seine Kinder zu lehren, was Aufmerksamkeit ist. (Aus Campe's Seelenlehre.)

Mitten in einem interessanten Gespräche (im Unterrichte) bricht der Vater plötzlich ab und neigt den Kopf nach der Gartenseite, so daß er auf einmal ganz Ohr geworden zu sein scheint.

Johannes fragt: Was ist?

Vater: Horcht! —

Kinder. (Alle horchten und Alle riefen, wie aus einem Munde.) Ach, die Nachtigall! (Es war die Erste, welche sich wieder hören ließ.)

Vater. „Scht!“ —
(Alle Kinder beobachteten ein tiefes Stillschweigen, bis die Nachtigall selbst eine Pause machte.) Da begann der

Vater: Was haben wir eben gethan?

Kinder: Wir haben der Nachtigall zugehört.

V. Hat Eins von uns, während wir ihr zuhörten, an etwas Anderes gedacht?

K. Nein!

V. Worauf hat also unsere Seele alle ihre Gedanken gerichtet?

K. —

V. Recht! Unsere Seele hat alle anderen Gedanken unterdrückt, um einzig an den Gesang dieses Vogels zu denken, darauf zu hören und zu merken. — Könnt ihr mir dieses, was unsere Seele eben that, mit einem einzigen Worte sagen?

Johann. Unsere Seele war aufmerksam.

Vater. Unsere Seele kann also auf etwas aufmerken oder aufmerksam sein oder mit anderen Worten: Sie kann, wenn sie will, an Nichts Anderes denken, als an Das, woran sie eben zu denken Lust hat. — Dieses Aufmerksamsein der Seele nennt man Aufmerksamkeit. Was verstehst du nun unter Aufmerksamkeit, Johann &c.?

b. Ein Muster, wie man erklären kann, was Begierde ist.

L. Kinder! Wenn ich Etwas sehe, was mir recht schön vorkommt und mir darum recht gefällt, so denke ich bei mir: „Ach, wenn ich es nur hätte!“ Der Gedanke will dann gar nicht mehr recht aus mir heraus; er läßt mir keine Ruhe und treibt mich an zu machen, daß ich es bekomme. Anderen Leuten geht es eben so. Ich weiß nun nicht, ob es auch euch so ist, wenn ihr Etwas sehet, was Euch so recht gefällt. Da — (der Lehrer greift, etwas auffallend, in seine Tasche und holt — langsam — verlockende Dinge, etwa Nüsse, Pflaumen, Aepfel, auch Bilder &c. aus seiner Tasche) — hab' ich Etwas — (indem er sie in die Höhe hält), die zwei schönsten Aepfel von meinem jungen Aepfelbäumchen. Die habe ich für euch mitgebracht. Nur bin ich noch im Zweifel, wem ich sie geben soll

und ob ich sie euch heute oder morgen geben soll. Jetzt seid einmal aufrichtig! Ist Eins unter euch, welches die so schönen Aepfel nicht haben möchte?

K. —

L. Wann wollt ihr sie haben?

K. —

L. Also ihr Alle wollt sie haben und heute noch wollt ihr sie haben. Da will ich euch gleich sagen, wie wir es machen wollen: Wer die meisten Zeilen von der heutigen Leselection ohne Fehler lies't, der soll sie haben.

K. Ach! Ja! — (Die Kinder wollen schon die Lesebücher heraus thun.)

L. (In lauterem und gedehnterem Tone.) Halt! — Ehe wir zu lesen anfangen, müßt ihr mir noch Etwas sagen. Was denkt eben Jedes von euch? — Du? — Du? — Und Du?

K. —

L. Also Jedes von euch denkt, wenn ich sie nur bekäme; Jedes möchte sie gern haben; Jedes wünscht sie; Jedes verlangt die Aepfel. Warum?

K. —

L. Und was müßt ihr jetzt thun, damit ihr sie bekommt?

K. —

L. Ei, da geht es euch ja gerade, wie allen anderen Menschen, die etwas recht Schönes sehen. — Ihr habt die schönen Aepfel gesehen, gleich haben sie euch gefallen, und deßwegen verlangt ihr darnach und wollt euch sogar Mühe geben und darnach streben, sie zu bekommen. Dieses Streben nach einem Gegenstande, welcher Einem besonders gefällt, heißt Begierde. Könnet ihr mir nun sagen, was Begierde ist?

K. —

L. Eben habt ihr alle eine Begierde nach den Aepfeln. Habt ihr auch schon andere Begierden gehabt?

K. —

L. Welche z. B.?

K. —

L. Die Begierden, welche man hat, werden aber nicht immer erfüllt. Wenn wir jetzt lesen, werdet ihr das gleich sehen.

c. Ein Muster, wie man erklären kann, was Neugierde ist.
(Von Schuth.)

Der Lehrer (ein Mikroskop vorzeigend): Seht, hier habe ich ein sonderbares Ding; was mag's wohl sein?

K. Wir wissen es nicht

L. Es ist ein Vergrößerungsglas, ein Mikroskop.

K. Ein solches, wie deren eins in unserem Lesebuche beschrieben ist?

L. Recht, ein solches ist es. Wollt ihr das Mikroskop einmal genau betrachten und durch dasselbe sehen?

K. Ja! ja!

L. Warum wollt ihr denn das?

K. Ei, weil wir noch keines gesehen haben.

L. Also deßwegen, weil dieses etwas noch ganz Neues für euch ist?

K. Ja.

L. Nun, es soll geschehen. (Indem er eine Spinne vorzeigt): Aber zuerst sagt mir doch, was das hier für ein Thierchen ist?

K. Pfui, eine Spinne!

L. Warum denn pfui? Betrachtet sie doch Alle genau, und sagt mir, was ihr an derselben bemerkt!

K. (Nennen Verschiedenes.)

L. Genug, ich sehe, daß ihr eure Augen zu gebrauchen wißt. Aber an der Spinne ist etwas Merkwürdiges, was ihr doch nicht gefunden habt. Ihr habt es auch wirklich mit eueren bloßen Augen noch nicht gesehen; das wäre also für euch auch wieder, wie vorhin das Mikroskop —?

K. Das wäre für uns auch wieder etwas Neues.

L. Nun N., du sollst zuerst die Spinne und besonders ihren Kopf durch das Mikroskop betrachten. (Er legt die Spinne unter das Mikroskop, und das Kind sieht hinein.) Was siehst du?

N. Die kleine Spinne sehe ich viel größer als einen Frosch; ihre Härchen auf dem Rücken sind zu großen Borsten geworden; an den Füßen hat sie Krallen und am Kopfe — 2, 4, 6, 8 — glänzende Punkte!

L. Das sind 8 Augen.

Die Kinder jubeln, drängen sich und wollen Alle sehen.

L. Nur noch ein bischen Geduld! Erst sagt mir: Was wollt ihr jetzt an der Spinne sehen? (die Kinder werden verschieden antworten) — den großen Kopf der Spinne, die langen Borsten, die 8 Augen, die großen Krallen ꝛc.

L. Als ich euch vorhin die Spinne zeigte, habt ihr Pfui gesagt und wolltet sie gar nicht sehen. Warum seid ihr jetzt so begierig, sie zu sehen?

K. —

L. Ihr wisset also noch nicht genau, wie die Spinne aussieht; es ist euch noch Manches an ihr ganz unbekannt und deßwegen ganz neu, wenn ihr es seht: darum seid ihr also so begierig, es zu sehen, weil es etwas Neues für euch ist. Nun gebt acht, was ich euch sage: die Begierde, etwas Neues zu sehen oder auch zu hören, heißt Neugierde. Was empfindet ihr eben in euch? Der Mensch, welcher Neugierde in sich hat, ist neugierig. Ihr seid also eben?

d. Ein Muster, wie man das Wort: „Schadenfroh" erklären kann.

Wird zum Beispiel ein unartiger oder ungehorsamer Schüler hervorgerufen, um gestraft zu werden, so beobachte man nur in diesem Augenblick die Gesichter der übrigen Schüler, und man wird an dem geheimen oder öffentlichen Lächeln, dem gehässigen Köpfezusammenstecken, dem freudigen und lieblosen Zusehen des Strafaktes oder dem hingelispelten: „Das ist gut für den!" u. dgl. m. erkennen, in wessen Herzen Schadenfreude steckt. Das ist der Zeitpunkt, wo man Schadenfreude veranschaulichen kann. Man spricht etwa zu Allen:

L. Seht, wie N. lächelt! Wie er sich freut, daß ich A. strafen muß! Er ist schadenfroh! Pfui über dich! Du hast ein böses Herz! u. s. w. —

Zweite Regel. §.202.

Abstrakte Begriffe können auch manchmal durch ein Bild, worauf die äußeren Erscheinungen des zu erklärenden inneren Zustandes dargestellt sind, den Kindern zum Verständnisse gebracht werden.

Besonders lassen sich Zustände, in welche man kein Kind versetzen darf, oder es nicht versetzen will, auf diesem Wege ganz gut zur Anschauung bringen, z. B. Haß, Neid, Zorn, Geiz, Demuth, Frömmigkeit u. s. w.

a. Ein Muster, in welchem durch die Behandlungsweise eines biblischen Bildes mit der dazu gehörigen Geschichte die Eigenschaften des Gebetes erklärt werden können.

Auf die Frage im großen Katechismus von Deharbe: „Wie müssen wir beten, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden? (III. Hptst. Frage 280.) lautet die Antwort:

Wir müssen beten 1) mit Andacht,
2) mit Demuth,
3) mit Vertrauen,
4) mit Ergebung in den Willen Gottes,
5) mit Beharrlichkeit.

(Wir benützen hierzu das hier unten folgende Bild aus der biblischen Geschichte von Schuster, welches den betenden Heiland am Oelberge darstellt und wollen damit zugleich zeigen, wie auch im Katechismusunterrichte die vergrößerten Bilder aus der biblischen Geschichte recht gut benützt werden können.)



L. Das schöne Bild, welches ihr hier sehet, führt uns im Geiste in den Garten Gethsemane und stellt uns hier zunächst den Oelberg vor. Wer ist dieses (auf den Heiland deutend)?

Sch. —

L. Wer sind diese Männer da?

Sch. — (Wenn sie das Kind nicht weiß, sagt dies der Lehrer.)

L. Und wer soll dieses sein (auf den Engel deutend)?

Sch. —

L. Konrad, komme heraus, und zeige Alles noch einmal!

Sch. —

L. Betrachtet jetzt alle Diejenigen, welche auf dem Bilde dargestellt sind, etwas näher. Seht, die Apostel Petrus, Johannes und Jakobus liegen, etwas entfernt von Jesus, auf dem Boden und schlafen. Der Engel, der vor Jesus schwebt, hat einen Kelch in der Hand, und Jesus kniect auf dem Berge. Er ist tief gebeugt, streckt seine Hände nach dem Kelche aus und scheint zu sprechen. Er ist ernst und betrübt —

Nach Einsetzung des hl. Abendmahles war nämlich der Heiland mit allen Aposteln — nur Judas war nicht dabei — aus Jerusalem hinaus über den Bach Cedron durch den Garten Gethsemane an den Oelberg gegangen. Beim Eingange sagte er zu ihnen: „Setzet euch hier, während ich dorthin gehe und bete!“ Nur den Petrus, Jakobus und Johannes nahm Jesus mit Sich tiefer in den Oelgarten hinein. Da fing er an, traurig zu werden, zu zittern und Sich zu entsetzen, und sprach: „Meine Seele ist betrübt bis in den Tod! Bleibet hier, und wachet, und betet mit Mir!“ Darauf ging er einen Steinwurf weit vorwärts, fiel auf sein Angesicht, bete und sprach: „Mein Vater, wenn es möglich ist, so nimm diesen Kelch hinweg von Mir; doch nicht Mein, sondern Dein Wille geschehe!“

Nach diesem Gebete stand Jesus auf und ging zu den drei Jüngern zurück; diese aber schliefen vor Traurigkeit. Er weckte sie und sprach zu Petrus: „Simon, du schläffst? Konntet ihr denn nicht eine Stunde mit mir wachen? Wachet, und betet, damit ihr nicht in Versuchung fallet! Der Geist ist zwar willig, aber das Fleisch ist schwach.“ Alsdann ging er zum zweiten Male hin und betete: „Mein Vater, ist es nicht möglich, daß dieser Kelch vorübergehe, ohne daß Ich ihn trinke, so geschehe Dein Wille!“ Nach einer Weile kehrte er zu den Jüngern zurück und fand sie abermals schlafend. Da verließ er sie wieder und betete zum dritten

Male dasselbe Gebet. Nun überfiel ihn Todesangst, und sein Schweiß ward wie Blutstropfen, die auf die Erde herabrannen. Er aber betete noch länger und inständiger. Da erschien Ihm ein Engel vom Himmel und stärkte ihn.

(Kurzes Abfragen der geschichtlichen Thatsachen.)

Sehet, das erzählt uns die hl. Schrift vom lieben Heilande, als er hier auf dem Oelberge war. Wenn ihr recht acht gegeben habt, so könnt ihr mir jetzt sagen: Warum ging Jesus auf den Oelberg?

Sch. —

L. Das ist's; er wollte dort zu seinem himmlischen Vater beten um Kraft und Stärkung zu seinem bevorstehenden Leiden. — Wenn wir aber den lieben Heiland auf dem Oelberge so recht betrachten, können wir von ihm vollständig lernen, wie wir beten müssen, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden. Wir wollen es gleich sehen, indem wir das Bild und die Geschichte, welche ich euch eben erzählt habe, dazu benützen.

Wo war Jesus, ehe er auf den Oelberg ging?

Sch. —

L. Diese Stadt, welche nicht weit vom Oelberge liegt, und das ganze Treiben daselbst hat der liebe Heiland verlassen. Wer begleitete ihn?

Sch. —

L. Nahm er sie auch alle mit auf den Oelberg?

Sch. —

L. Was sagte er zu ihnen?

Sch. —

L. Welche Apostel nahm er aber noch mit sich tiefer in den Oelgarten hinein?

Sch. —

L. Mit welchen Worten hat er sich zuletzt auch von diesen entfernt?

Sch. —

L. Jesus war jetzt ganz allein oben auf dem Berge, und so sehet ihr ihn hier auf dem Bilde. Warum wollte aber der Heiland so ganz allein sein?

Sch. —

L. Da hat uns der liebe Heiland gelehrt, wie man es machen soll, wenn man mit Andacht beten will. Er wollte uns zwar damit nicht sagen, daß wir immer das Haus oder den Ort, wo wir sind, verlassen müssen, wenn wir mit Andacht beten wollen; wir sollen aber Alles, was uns zerstreuen könnte, also alle zerstreuenden Gedanken verlassen oder nach Kräften meiden und einzig und allein an den lieben Gott denken. Wer so von Herzen betet und alle zerstreuenden Gedanken nach Kräften meidet, der betet mit Andacht oder andächtig. So sehet ihr hier Christus beten. Wie müssen demnach auch wir beten?

Sch. —

L. Wann aber beten wir andächtig oder mit Andacht? (Frage 281. im III. Hptst.)

Sch. Wenn wir von Herzen beten und alle zerstreuenden Gedanken nach Kräften meiden.

L. Sehet jetzt wieder hierher auf das Bild, um vom Heiland weiter zu lernen, wie unser Gebet beschaffen sein muß. Er streckt seine Hände aus wie Einer, der Hilfe sucht; denn er fühlt und erkennt, wie schwach er ist, um seine bevorstehenden Leiden zu ertragen. Deßhalb sucht er Hilfe und Trost bei seinem himmlischen Vater. Weißt du, wie er gesprochen hat?

Sch. —

L. Es ist recht. Weil er aber all' unsere Sünden auf sich genommen hatte, hat er sich kaum für würdig gehalten, daß ihm sein himmlischer Vater helfe. Darum nimmt er die Haltung ein, in welcher ihr ihn hier sehet. Wie Einer, der eine große Schuld auf sich hat, ist er tief gebeugt und liegt auf seinen Knieen. — Wißt ihr nun, warum der liebe Heiland seine Hände so nach seinem himmlischen Vater ausstreckt?

Sch. —

L. Ja, er sucht Hilfe bei seinem himmlischen Vater. Warum aber sehet ihr ihn so tief gebeugt auf seinen Knieen liegen?

Sch. —

L. Beim Beten sollen auch wir recht fühlen, wie nothwendig uns die Hilfe Gottes ist, weil wir so schwach sind, und wie wir uns der göttlichen Hilfe wegen unserer Sünden ganz unwürdig gemacht haben. Wenn wir aber mit lebhafter Erkenntniß unserer Schwachheit und Unwürdigkeit beten, dann beten wir mit Demuth. Und so, d. i. mit Demuth, wollte uns Christus beten lehren. Wie müssen also auch wir beten?

Sch. —

L. Wann aber beten wir mit Demuth? (Frage 284. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir mit lebhafter Erkenntniß unserer Schwachheit und Unwürdigkeit beten.

L. Um von Christus zu lernen, wie noch weiter unser Gebet beschaffen sein muß, wollen wir die Gebetsworte, welche er am Oelberge gesprochen hat, näher betrachten. Wie sprach Christus, als er betete?

Sch. —

L. Was sprach er zuerst?

Sch. —

L. Wen nennt er seinen Vater?

Sch. —

L. So ist also Gott sein Vater und er der Sohn. Wenn aber ein Sohn in der Noth sich mit einer Bitte an seinen Vater wendet, was erwartet, was hofft er da von ihm?

Sch. —

L. Er zweifelt nicht im Geringsten daran, daß ihm der Vater seine Bitte erhören werde. Wie hofft er darum?

Sch. —

L. Diese feste und zuversichtliche Hoffnung hatte auch Christus, als er sprach: „Mein Vater, nimm diesen Kelch von mir!" Doch er hat noch Etwas hinzugesetzt — und was?

Sch. Wenn's möglich ist.

L. Damit wollte er sagen: Nur dann gewähre mir meine Bitte, wenn es Dir zur Ehre und den Menschen zu ihrem Heile dienlich ist. — So hat also der liebe Heiland in seinem Gebete am Oelberge zuversichtlich gehofft, daß Gott sicher sein Gebet erhören werde, insofern es Gott zur Ehre und den Menschen zum Heile dienlich sei. — Und sehet, das heißt mit Vertrauen beten. Was heißt also mit Vertrauen beten?

Sch.

L. Christus hat uns durch sein Gebet am Oelberge auch gelehrt, daß wir mit Vertrauen beten sollen. Wie müssen wir also auch beten?

Sch. —

L. Wann beten wir mit Vertrauen? (Frage 285. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir zuversichtlich hoffen, daß Gott unser Gebet, insofern es zu seiner Ehre und zu unserem Heile dienlich ist, erhören werde.

L. Wir sind aber jetzt mit der Betrachtung der Gebetsworte Christi noch nicht ganz fertig. Welche Worte haben wir eben betrachtet?

Sch. Mein Vater, wenn es möglich ist, so nimm diesen Kelch hinweg von mir.

L. Was fügte er aber sogleich diesen Worten noch bei?

Sch. Doch nicht Mein, sondern Dein Wille geschehe.

L. Was wollte er wohl mit diesen Worten sagen?

Sch. —

L. Ja, er wollte sagen: Gott solle es ganz so mit ihm machen, wie er wolle, oder wie er es für gut finde. Der liebe Heiland hat also selbst gar Nichts gewollt, als nur Das, was Gott wollte; er hat sich ganz in den Willen Gottes

ergeben; er hat es ganz Gott überlassen, wann und wie er ihn zu erhören für gut finde. Dieses hat er aber in seinem Gebete auf dem Oelberge nicht einmal, sondern mehrmals ausgesprochen. Weißt du noch, wie vielmal?

Sch. —

L. Sehet, mit solcher Gesinnung betete Christus. Indem er aber bei seinem Gebete so gesinnt war, hat er mit Ergebung in den Willen Gottes oder gottergeben gebetet. Und so müssen auch wir beten. Wie müssen wir also ferner beten?

Sch. —

L. Wann aber ist unser Gebet gottergeben? (Frage 288. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir es Gott überlassen, wann und wie er uns zu erhören für gut findet.

L. Jetzt haben wir vom Heilande gelernt, daß wir

1) mit Andacht,
2) mit Demuth,
3) mit Vertrauen und
4) mit Ergebung in den Willen Gottes beten müssen, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden. Noch Eins hat er uns durch sein Beispiel gelehrt. Zuerst aber sagt mir noch einmal: wie hat Christus gesprochen, als er betete?

Sch. Mein Vater, wenn es möglich ist, so nimm diesen Kelch hinweg von mir; doch nicht Mein, sondern Dein Wille geschehe!

L. Wie oft betete er dieses Gebet?

Sch. —

L. Also nicht einmal, dreimal hat er zu seinem himmlischen Vater gefleht und um Erhörung gebeten. Er wurde gar nicht müde. Er wollte gar nicht aufhören, nicht ablassen, gar nicht abstehen vom Gebete. Wen forderte er sogar noch auf, ihn in seinem Gebete zu unterstützen?

Sch. —

L. Als er dennoch keinen Trost fand und keine Erhörung gewahr wurde, stand er da ab vom Gebete, oder hörte er auf zu beten?

Sch. —

L. Recht. Er fuhr fort, nur noch eifriger zu beten. Was sagt uns die Geschichte darüber?

Sch. Er aber betete noch länger und inständiger.

L. Dadurch zeigte uns Christus abermals, wie auch wir anhalten, ausdauern und nicht nachlassen sollen in unserem Gebete. Wenn wir aber so beten, von unserem Gebete also nicht abstehen, obwohl wir keine Erhörung gewahr werden, sondern um so eifriger zu beten fortfahren, dann beten wir mit Beharrlichkeit, oder unser Gebet ist beharrlich. Wann ist unser Gebet beharrlich? (Fr. 289. III. Hptst.)

Sch. Wenn wir davon nicht abstehen, obwohl wir keine Erhörung gewahr werden, sondern um so eifriger zu beten fortfahren.

L. So sollen wir beten. Wie muß demnach unser Gebet noch mehr beschaffen sein?

L. So jetzt wollen wir Alles wiederholen, was wir heute von der Art und Weise, wie wir beten sollen, gelernt haben. Weißt du noch Alles? — Wie müssen wir beten, um erhört zu werden, oder um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden?

Sch. —

L. Du, sage noch einmal: Wie müssen wir erstens beten?

Sch. —

L. Du, zweitens?

Sch. —

L. Du, drittens? u. s. w.

Sch. —

L. Fritz, sage mir das Ganze jetzt noch einmal; wie müssen wir beten?

Sch. —

L. Was heißt mit Andacht beten oder andächtig beten?

Sch. —

L. Wann beten wir mit Demuth?
Sch.
L. Wann beten wir mit Vertrauen?
Sch. —
L. Wann beten wir mit Ergebung in den Willen Gottes, oder wann ist unser Gebet gottergeben?
Sch. —
L. Wann ist unser Gebet beharrlich?
Sch. —
L. Wer hat uns ein Beispiel gegeben, mit Andacht, mit Demuth, mit Vertrauen, mit Ergebung in den Willen Gottes und mit Beharrlichkeit zu beten?
Sch. —
L. Wo hat uns Jesus dieses Beispiel gegeben?
Sch —
L. Welchen Erfolg hatte das Gebet Christi auf dem Oelberge für ihn?
Sch. —
L. Das ist recht. Hier seht ihr ja auf dem Bilde den Engel, wie er den Heiland tröstet und stärkt. Wie erzählt uns dies die Geschichte?
Sch. Da erschien ihm ein Engel vom Himmel und stärkte ihn.
L. Sehet, so können auch wir Erhörung finden und der Früchte des Gebetes theilhaftig werden, wenn wir so beten, wie Christus gebetet hat. Wie müssen wir also beten, um der Früchte des Gebetes theilhaftig zu werden?
Sch. —
L. Das ist recht. Wenn ihr jetzt, heute noch und morgen oder wann es immer ist, betet, so müßt ihr immer daran denken, wie Christus am Oelberge gebetet hat, und dann ganz so beten, wie er damals betete.

b. Ein Muster, in welchem durch die Behandlungsweise eines Bildes den Kindern klar gemacht werden soll, was Ehrgeiz ist.
(Von Campe.)

Vater: Hier ist ein Bild; sehet her, damit ihr erkennt, was darauf vorgestellt wird.
Ferdinand: Ach! ein geputzter Herr, der einem Armen Etwas gibt.
Matthias: Warum steht er denn so steif und sieht sich so um?
Gottlieb: Und warum mag er wohl die Hand so hoch halten?
Vater: Alles aus einer einzigen Ursache, welche ihr wohl schwerlich errathen werdet. Ich will's daher sagen: Die Seele dieses Mannes ist krank, liebe Kinder.
Johann: Woran denn?
Vater: An einer schlimmen Leidenschaft, die den Menschen, der damit behaftet ist, sehr elend macht. Man nennt sie den Ehrgeiz oder die Ruhmsucht.
Johann: Nun weiß ich schon, warum er sich so umsieht!
Vater: Nun?
Johann: Er will, daß die Leute sehen sollen, wie viel Geld er dem armen Menschen gibt, und deßwegen sieht er sich um, ob wohl auch Jemand da sei, der es bemerkt.
Vater: Das hast du getroffen! Sehet ihr nun wohl, worin die Krankheit dieses Mannes besteht? — Er thut Alles, was er vornimmt, nicht etwa deßwegen, weil es gut, weil es Pflicht, weil es Gott gefällt, sondern blos und allein deßwegen, um dafür gelobt zu werden. Worin besteht also die Leidenschaft des Ehrgeizes?
Johann: Sie besteht in einer unordentlichen Begierde nach Lob. —
(Hier läßt sich noch nachweisen, wie thöricht der Ehrgeiz ist; daß Alles, was man aus Ehrgeiz thut, keine tugendhafte Handlung genannt werden könne, und endlich, daß der Ehrgeiz unaussprechlich elend und beklagenswerth macht.)

§.203. **Dritte Regel.**

Zur Erklärung abstrakter Begriffe muß man sich sehr oft der **Beispiele und Erzählungen, Gleichnisse und Parabeln** und des **Gegensatzes** bedienen.

A. Das Beispiel als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

a. Eigenschaften des Beispieles.

Zum Verständnisse abstrakter Begriffe trägt bei den Kindern ungemein viel die Veranschaulichung durch Beispiele bei; denn Lehren in ihrer Allgemeinheit zu begreifen, ist ihnen größtentheils zu schwer. Auch wird durch Beispiele ihre Aufmerksamkeit geweckt; denn sie sind selten aufmerksamer, als wenn man ihnen ein Exempel vorstellt. Es ist ein Zeichen eines tüchtigen Lehrers, wenn er seine Lehren überall, wo es nützlich ist, mit gut gewählten Beispielen zu belegen weiß.

Soll ein Beispiel wirklich zur Erklärung eines Begriffes dienen, also passend sein, so muß es folgende Eigenschaften haben:

1. Das Beispiel muß wirklich ein Fall von der zu erklärenden Wahrheit sein.

Ist es das nicht, so macht es die Sache nur noch unklarer und verleitet zu irrigen Begriffen.

2. Das Beispiel muß für die Kinder verständlich und deutlich sein.

Es muß stets von solchen Dingen hergenommen werden, welche den Kindern bekannt sind.

3. Das Beispiel darf nicht unanständig oder anstößig sein.

Es darf dasselbe nie von unziemlichen oder schmutzigen Dingen hergenommen werden oder von Begebenheiten, welche die Nächstenliebe zu verschweigen gebietet.

4. Das Beispiel muß insbesondere für diejenigen Kinder, welchen es vorgelegt werden soll, entsprechend sein.

„Ein König, der durch ungerechten Krieg dem Volke Schaden zugefügt hat, ist zum Schadenersatze verpflichtet," ist kein entsprechendes Beispiel für Kinder; wohl aber ist folgendes entsprechend: „Ein Kind, welches Geld stiehlt oder ein Fenster einwirft, ist zum Schadenersatze verpflichtet."

b. Ein Muster, wie durch Beispiele der abstrakte Begriff „Lügen" erläutert werden kann. (Nach Overberg.)

Behandlung der Frage im Katechismus: Was heißt Lügen?
Lügen heißt wissentlich und vorsätzlich die Unwahrheit sagen.

L. Weißt du, wann man lügt?
Sch. Ja, wenn man die Unwahrheit sagt.
L. Hast du die Glocke vorhin schlagen hören?
Sch. Ja!
L. Sie schlug zehn. Wenn du nun aber ganz gewiß gemeint hättest, sie hätte elf geschlagen, und du hättest mir gesagt: „Es hat elf Uhr geschlagen;" hättest du dann gelogen?
Sch. Nein!
L. Warum denn nicht?
Sch. Weil ich es nicht besser gewußt hätte.
L. Zum Lügen gehört also, daß man wissentlich die Unwahrheit sagt. — Gestern erzählte ich euch, die alte Fliege hätte der jungen gesagt, sie solle doch nicht mitten in den Milchtopf gehen; sollte ich da nicht gewußt haben, daß das nicht wahr ist?
Sch. Ja!
L. Ich redete also wissentlich die Unwahrheit?
Sch. Ja!

L. Meinet ihr denn, daß ich da wirklich gelogen habe?
Sch. Nein!
L. Warum denn nicht?
Sch. Sie wollten es uns ja nicht weiß machen.
L. Ich hatte keineswegs eine böse Absicht dabei; denn ich hatte nicht den Vorsatz, euch Etwas weiß zu machen; ich wollte euch nur erklären, wie es jungen Leuten ginge, wenn sie dem Rathe der Alten nicht folgten. Wer lügt, muß wissen, daß er die Unwahrheit sagt und muß den Vorsatz haben, Jemand Etwas weiß zu machen; er muß wissentlich und vorsätzlich die Unwahrheit sagen. Was heißt also lügen?
Sch. —

c. Ein Muster, wie durch Beispiele der abstrakte Begriff „Weisheit Gottes" erläutert werden kann. (Nach Overberg.)

Behandlung der Frage im Katechismus: Was heißt: Gott ist allweise?
Gott ist allweise heißt, er weiß Alles auf das Beste einzurichten, um zu erreichen, was er will?
Der Lehrer kann dabei etwa auf folgende Weise beginnen: „Was heißt: Gott ist allweise?"
K. (Antwort wie oben.)
L. Damit ihr diese Antwort des Katechismus leichter verstehen könnt, will ich euch zuerst noch etwas Anderes fragen. Saget mir einmal: Warum streuen die Landleute im Herbste Korn auf den Acker?
Sch. Um wieder Korn einärnten zu können.
L. Was ist also ihre Absicht beim Säen, oder was wollen sie damit erreichen?
Sch. —
L. Und was thun sie, oder welches Mittel gebrauchen sie, um ärnten zu können?
Sch. Sie säen aus.
L. Gesetzt, es wollte Einer gern eine Absicht erreichen und doch die dazu nöthigen Mittel nicht anwenden; z. B. Einer wollte gern ärnten und doch nicht säen; oder ein Anderer, der krank ist, wollte gern gesund werden und doch die Mittel nicht gebrauchen, welche dazu angewendet werden müssen, würdest du den weise oder thöricht nennen?
Sch. Thöricht.
L. Warum thöricht?
Sch. Weil er die Mittel nicht gebrauchen wollte.
L. Was hältst du von Dem, der reines, gutes Korn ärnten, aber unreines, schlechtes säen wollte, wäre der weise oder thöricht?
Sch. Thöricht.
L. Warum thöricht; er braucht ja doch ein Mittel?
Sch. Ja, aber kein taugliches.
L. So denkst du, der Weise weiß es so einzurichten, daß er taugliche Mittel gebraucht, um seine Absicht zu erreichen. Da hast du recht; denn wer dazu keine tauglichen Mittel gebraucht, den kann man nicht einmal klug nennen, und weise sein bedeutet doch etwas mehr und etwas Edleres, als klug sein. — Da war einst ein Knecht, der wollte gern armen Leuten viel geben und bestahl deßwegen seinen Herrn. Kannst du den weise nennen?
Sch. (Schweigt.)
L. Das Stehlen war doch ein taugliches Mittel, Vieles geben zu können?
Sch. Ja, aber es war böse.
L. Du denkst also, der Weise weiß es so einzurichten, daß er nicht nur taugliche, sondern auch erlaubte Mittel gebraucht, um Etwas zu erreichen?
Sch. Ja!
L. Hört noch ein anderes Beispiel! Kain wollte gern seinen Bruder Abel allein haben, um ihn todt schlagen zu können; er lud ihn deßwegen ein, mit ihm auf das Feld zu gehen. Gebrauchte hier nicht Kain ein taugliches Mittel, seinen Bruder allein zu bekommen?
Sch. Ja.

L. Es war doch erlaubt, ihn zu einem Gange auf das Feld einzuladen?
Sch. Ja.
L. Wolltest du aber deßwegen den Kain einen weisen Mann nennen?
Sch. Nein.
L. Warum nicht?
Sch. Weil er Böses dabei im Sinne hatte.
L. So denkst du, der Weise müsse auch eine gute Absicht haben, weßwegen er Etwas thut?
Sch. Ja.
L. Und welche Mittel muß er gebrauchen, um seine gute Absicht zu erreichen?
Sch. Taugliche und erlaubte Mittel.
L. Wenn aber Einer nur zuweilen aus guten Absichten handelte und dazu taugliche und erlaubte Mittel gebrauchte, würdest du den darum schon einen weisen Mann nennen?
Sch. Nein.
L. Um also ein weiser Mann zu sein, muß man immer nur das Gute wollen, und man muß es immer gut einzurichten wissen, um auch das Gute, welches man will, zu erreichen. Nun sage mir: Welche Menschen sind weise?
Sch. Diejenigen, welche immer nur das Gute wollen und es auch immer gut einzurichten wissen, damit sie das Gute, welches sie wollen, erreichen.
L. Welche Mittel gebraucht der weise Mensch immer zur Erreichung seiner guten Absicht?
Sch —
L. Will auch Gott immer nur das Gute?
Sch. —
L Warum will Gott immer nur das Gute?
Sch. —
L. Kann Gott Alles, was er will, erreichen?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Welche Mittel wird auch Gott gebrauchen, um das zu erreichen, was er will?
Sch. —
L. Gott gebraucht die allertauglichsten und allerbesten Mittel, oder Gott weiß Alles auf das Beste einzurichten, um, was er will, zu erreichen. Wie nennen wir deßwegen Gott?
Sch. Gott ist allweise.
L. Was heißt also: Gott ist allweise?
Sch. (Wie oben.)

B. Die Erzählung als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe. §.204.

a. Eigenschaften der Erzählung.

Nichts wirkt so vortheilhaft auf die Verstandes- und Gemüthsbildung der Kinder, besonders der jüngeren, als die Erzählung. Der Lehrer, welcher gut zu erzählen weiß, richtet meistens mehr aus, als derjenige, welcher kunstvoll katechetisirt. Es ist aber keine leichte Sache, besonders kleinen Kindern gut zu erzählen.

Eine gute Erzählung muß folgende Eigenschaften haben:

1) Die Erzählung muß im Ausdrucke und überhaupt in der Form **einfach** sein.

In kurzen und klaren Sätzen sollen nur die wesentlichen Thatsachen in einem richtigen und leichtfaßlichen Gedankengange gegeben werden. Besonders darf man nicht weitläufige Betrachtungen und breite Erläuterungen in die Erzählung einstreuen.

2) Bei ihrer Einfachheit muß die Erzählung doch genau sein, d. h. es dürfen im Gedankengange keine Lücken gelassen werden, weil die Kinder sie sehr oft nicht auszufüllen vermögen.

Die Kürze der Erzählung besteht also nur in der Beschränkung auf die wesentlichen Thatsachen, keineswegs aber im Auslassen jener Gedanken und Umstände, welche sich allerdings bei einem Erwachsenen von selbst ergeben, nicht aber bei Kindern.

3) Die Erzählung muß anschaulich gegeben werden, weßwegen sie oft in eine Beschreibung übergehen darf und muß.

Anschaulich wird die Erzählung auch durch einen guten Vortrag, der im deutlichen, ruhigen Sprechen, in der richtigen Betonung und in dem richtigen Ausdrucke besteht, sowie in der lebendigen Darstellung, wozu auch eine natürliche, ungekünstelte Mimik in Anwendung kommen darf. Auch machen oft kleinere Umstände eine Erzählung anschaulicher. Ebenso befördert es die Anschauung, wenn man Personen sprechend auftreten läßt.

Dies sind die Eigenschaften, welche man von jeder Erzählung, die den Kindern vorgetragen wird, verlangen muß. Soll dieselbe aber insbesondere zur Erklärung eines abstrakten Begriffes dienen, so müssen in ihr

4) alle wesentlichen Merkmale des zu erklärenden Begriffes scharf hervortreten, damit sich die Kinder denselben nachher aus der Erzählung leicht selbst bilden können.

b. Verfahrungsweise bei Anwendung der Erzählungen zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Bei Anwendung der Erzählungen zur Erklärung abstrakter Begriffe verfahre der Lehrer auf folgende Weise:

1) Enthält die Erzählung einige Worte oder Ausdrücke, welche zum Verständnisse des Ganzen erläutert werden müssen, so muß ihr diese kurze Erläuterung vorausgehen, damit sie nicht unterbrochen zu werden braucht.

2) Zu große Geschichten muß man möglichst meiden. — Kann man jedoch eine größere Geschichte nicht umgehen, sie auch nicht abkürzen, weil Alles daran wesentlich ist; so theile man sich das Ganze in seine Haupttheile und mache zwei oder mehr're Erzählungen daraus.

So wird in der Elementarklasse die Schöpfungsgeschichte getheilt werden müssen.

3) Hat man entweder die ganze Geschichte oder einen Theil derselben nach der oben angegebenen Weise den Kindern vorgetragen, so werden dieselben aufgefordert, davon zu sagen, was sie noch wissen.

Wer Etwas weiß, gibt ein Zeichen und sagt es, wenn es aufgerufen wird. Der Lehrer hilft dabei nach durch Fragen, Berichtigungen und Ergänzungen, bis endlich die Kinder die ganze Erzählung wiedergeben können.

4) Soll die Erzählung dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt werden, so spricht alsdann der Lehrer in der Elementarklasse das Wesentlichste in kürzester Form Satz für Satz vor und läßt es so lange, als nothwendig, nachsprechen. In der Mittelklasse wird er die Erzählung, wenn sie aus der biblischen Geschichte oder dem Lesebuche genommen ist, mehreremale nach der Durchnahme gut lesen und alsdann als Hausaufgabe auswendig lernen lassen.

5) Immer müssen die Hauptgedanken und Hauptmerkmale durch Fragen den Kindern hervorgehoben und von ihnen selbst dann auf den Begriff übertragen werden.

c. Ein Muster, wie durch eine Erzählung der abstrakte Begriff „Bescheiden" erklärt werden kann. (Nach Wurst.)

Anna besuchte ihre Base. Diese setzte ihr einen großen Teller voll der schönsten Birnen, Aepfel u. s. w. vor und sprach ihr zu, so viel zu essen, als sie nur immer wollte, und dann das Uebrige in die Tasche zu stecken und mit nach Hause zu nehmen. Anna aß aber weniger, als sie, ohne unmäßig zu sein, hätte essen können und steckte auch bei Weitem weniger ein, als sie gekonnt hätte. Nun wurde Anna von der Base in den Garten geführt, wo die schönsten und herrlichsten Blumen blühten. Anna hatte die Erlaubniß, sich so viel Blumen zu pflücken, als sie nur immer wollte. Allein sie pflückte sich nur ein Paar der geringeren. Auf diese Weise betrug sie sich auch sonst im Umgange mit den Leuten; sie erwartete, begehrte und verlangte von Anderen immer weniger, als sie durfte und konnte.

L. Von wem habe ich euch so eben Etwas erzählt?
Sch. —
L. Was habe ich von Anna erzählt?
Sch. —
L. Was weiter?
Sch. —
L. Was noch? u. s. w.
Sch. —
L. Das sind lauter Thätigkeiten der Anna?
Sch. —
L. Was für eine Eigenschaft erkennt ihr aber aus diesen Thätigkeiten?
Sch. —
L. Anna bescheidet sich gern mit Wenigem, mit Geringerem, — sie ist bescheiden. Wann ist man also bescheiden?

d. Ein Muster, wie durch eine Erzählung der abstrakte Begriff „Ehrlich" erläutert werden kann. (Nach Curtmann.)

Ein Glockengießer goß ein Glöcklein von Silber. Das hatte einen so holden, süßen Klang, daß man es nicht ohne Freude hören konnte. Da kam ein reicher Herr und kaufte das Glöcklein für vieles Geld und hängte es seinem Möpschen an einem goldenen Bande um den Hals. Aber der Mops verstand Nichts von dem schönen Geläute des Glöckchens und bellte, daß man den Klang gar nicht hörte. Da schwieg das Glöckchen lieber still und läutete gar nicht mehr.

Nach einer Weile verlor der dumme Mops sein Glöcklein, und es fiel auf den Weg, wo es ein armer Knabe fand. „Ei," dachte der, „das will ich meinem

Lämmchen mitnehmen, und wenn es Niemand Anderem gehört, so kaufe ich mir ein rothes Band und hänge es dem Lämmchen um den Hals." Und so machte er es wirklich. Das Lämmchen war fröhlich, daß es ein so schönes Glöckchen hatte, und das Glöckchen, daß es einem so sanften Lämmchen gehörte, welches alle Tage lustig auf die Weide sprang. Aber der Knabe dachte immer: „Wenn der Herr wiederkommt, der es verloren hat; so muß ich es ihm doch wiedergeben."

Endlich kam der Herr mit seinem Mops vorbei, und der Mops bellte das Lämmchen an, als er das Glöcklein hörte, und der Herr sagte: „Ei, das klingt ja so lieblich, als wenn es mein Glöcklein wäre." Der Knabe sprach: „Das Glöckchen hab' ich gefunden, und wenn Ihr es verloren habt, so will ich es Euch wiedergeben. Nur Eins bitte ich: Hängt es dem Mops nicht an, der so garstig bellt; mein Lämmchen hat so große Freude daran." Da der Herr sah, daß der Knabe so ehrlich war und sein Lämmchen so lieb hatte, so sagte er: „Nein, ich will es deinem Lämmchen nicht nehmen. Der Mops versteht doch Nichts von dem Glöckchen, und das Glöckchen bleibt lieber bei dir und dem Lämmchen. Spielt ihr nur fort, und laßt das Glöckchen klingen! Aber so oft du Etwas findest, das nicht dein ist, so gib es immer Dem wieder, der es verloren hat!"

(Abfragen und Entwicklung des Begriffes.)

e. Ein Muster, wie durch eine Erzählung der abstrakte Begriff „Reue" erläutert werden kann. (Von Overberg.)[1]).

Ein Kind, welches die Kühe hütete, saß unter einem Baume und weinte bitterlich: „Kind, warum weinest du so?" fragte ein Mann, der da vorbei kam und das Kind so weinen sah. „Ach," sagte das Kind, „ich bin meiner Mutter ungehorsam gewesen!" „Ah! das reuet dich jetzt," sagte der Mann, „weil du Strafe verdient hast?" „Ja," antwortete das Kind, „darum reuet es mich auch, weil ich Strafe verdient habe; aber das ist es nicht allein, warum es mich so reuet." „Ist es das nicht allein," fragte der Mann weiter, „warum reuet es dich denn sonst noch, daß du deiner Mutter ungehorsam gewesen bist?" Das Kind antwortete: „Meine Mutter thut mir so viel Gutes, und ich bin ihr durch meinen Ungehorsam so undankbar gewesen; sie ist eine so liebe gute Mutter und hat mich auch sonst allezeit so lieb gehabt, und nun habe ich mich durch den Ungehorsam so lieblos gegen sie bezeigt, habe gethan, was ihr so sehr mißfällt, und bin ihr dadurch so mißfällig geworden, daß sie mich jetzt nicht mehr so lieb haben kann, als sonst." — Du gutes Kind! dachte da der Mann, als er dieses hörte und dabei merkte, daß dem Kinde so um's Herz war, wie es sprach, du gutes Kind! wenn deine Mutter es wüßte, wie sehr und aus welchen Ursachen es dich reuet, daß du ihr ungehorsam gewesen bist; sie würde dich gewiß wieder recht lieb haben können. — Nun redete er auch noch Manches mit dem Kinde darüber, was es jetzt zu thun hätte, um von seiner Mutter Verzeihung zu erhalten, und wie es künftig den Ungehorsam am Besten vermeiden könnte.

L. Kinder! wie gefiel diesem Manne das Kind?

Sch. —

Ja, gut, und er nennt es auch still bei sich ein gutes Kind. Aber das Kind war ja ungehorsam gewesen, wie konnte es ihm denn gefallen?

Sch. —

L. Recht, es gefiel ihm, weil es seinen Ungehorsam so herzlich bereute. Vielleicht gefällt es auch euch deßwegen gut! Was dachte der Mann von der Mutter, wann würde die Mutter das Kind wieder recht lieb haben können?

Sch. Wenn sie wüßte, wie sehr und aus welchen Ursachen das Kind seinen Ungehorsam bereute.

L. Kannst du mir sagen, Peter, welches die Ursachen waren?

Sch. —

---

1) Wir müssen bemerken, daß diese Katechese leicht noch in gefälligerer Form und nach dem Inhalte eines jeden Katechismus umgearbeitet werden kann.

L. Recht, daß es Strafe verdient hätte, diese gab es zuerst an. Aber was sagte es dabei?

Sch. —

L. Gut, es wäre dies nicht die einzige Ursache. Was für eine andere gab es denn noch an?

Sch. —

L. Ja, daß es der Mutter für das viele Gute, welches sie ihm erzeigte, so undankbar gewesen. Also das war die zweite Ursache. Gab es nicht noch eine an?

Sch. —

L. Recht, auch die, daß es sich gegen seine Mutter lieblos bezeigte, daß es gethan hatte, was der Mutter mißfiel, und ihr dadurch auch mißfällig geworden war. Das war die dritte Ursache. Da seht ihr also, daß das Kind drei Ursachen hatte, warum es den Ungehorsam gegen seine Mutter bereute. Gerhard, sage du mir noch einmal die drei Ursachen, warum das Kind den Ungehorsam gegen seine Mutter bereute!

Sch. —

L. Würde es aber seinen Ungehorsam aus der Ursache bereut haben, weil es Strafe verdient hatte, wenn es nicht gedacht hätte: Ich habe Strafe verdient? Oder wenn es sich diese Strafe so klein oder so ungewiß vorgestellt hätte, daß in ihm gar keine Furcht davor entstanden wäre?

Sch. —

L. Es muß also an die verdiente Strafe gedacht und sich dieselbe so vorgestellt haben, daß es Furcht davor hatte. — Warum that dem Kinde noch mehr sein Ungehorsam so leid?

Sch. —

L. Was hätte aber die Mutter verdient?

Sch. —

L. Warum hätte sie Dank verdient?

Sch. —

L. Hat das Kind eingesehen, daß es der Mutter Dank schuldig war und daß es statt dessen ungehorsam gewesen ist?

Sch. —

L. Welches war die dritte Ursache, weßwegen das Kind seinen Ungehorsam bereute?

Sch. —

L. Liebte es damals die Mutter, als es so ungehorsam war?

Sch. —

L. Sah es aber jetzt ein, daß es sie hätte lieben müssen?

Sch. —

L. Sah es auch ein, warum es die Mutter hätte lieben müssen?

Sch. —

L. Wie sagte es darum zu dem Manne?

Sch. —

L. Nun sage mir weiter, aus wie vielen Ursachen könntest auch du es bereuen, wenn du einen Ungehorsam gegen deine Eltern begangen hättest?

Sch. —

L. Nenne mir die drei Ursachen.

Sch. —

L. Was müßtest du bedenken, wenn dir aus der ersten Ursache Reue darüber kommen sollte?

Sch. —

L. Was, wenn aus der zweiten?

Sch. —

L. Was, wenn aus der dritten? ꝛc.

Sch. —

L. Bist du nicht auch schon einmal deinen Eltern ungehorsam gewesen?

Sch. —

L. Reuete dich das hernach auch?

Sch. —

L. Wenn es dich nicht aus der zweiten Ursache reuete, woher kam das wohl?
Sch. —
L. Wie hättest du es machen können, daß es dich auch aus der zweiten Ursache gereuet hätte?
Sch. —
L. Wenn es dich nicht aus der dritten Ursache reuete, woher kam das wohl?
Sch. —
L. Wie hättest du es machen können, daß es dich auch aus der dritten Ursache gereuet hätte?
Sch. —
L. Joseph, kennst du Jemand, der härter strafen kann, der dir weit mehr Gutes thut und unendlich liebenswürdiger ist, als deine Eltern?
Sch. —
L. Wer ist das?
Sch. —
L. Wenn du nun Gott, unserem besten Vater, ungehorsam gewesen wärest, aus wie vielen Ursachen könnte dich das auch reuen?
Sch. —
L. Welche sind diese drei Ursachen?
Sch. —
L. Was müßtest du bedenken, damit dir aus der ersten Ursache Reue darüber käme?
Sch. —
L. Was, damit aus der zweiten?
Sch. —
L. Was, damit aus der dritten?
Sch. —
L. Also sind die Stücke, welche du ernstlich überdenken und recht zu Herzen nehmen mußt, um Reue über deinen Ungehorsam gegen Gott oder über deine Sünden in dir zu erwecken, folgende drei: 1) Gott ist ein gerechter Richter, und ich habe mit meinem Ungehorsam Strafe von ihm verdient. 2) Gott ist mein größter Wohlthäter, und ich bin ihm für seine großen Wohlthaten undankbar gewesen. 3) Gott ist das höchste und liebenswürdigste Gut, und ich habe ihn nicht recht geliebt, habe gethan, was ihm sehr mißfällt, und bin ihm dadurch auch mißfällig geworden. Dies Alles muß aber nach Anrufung des hl. Geistes in der Stille mehreremal ernstlich überdacht werden.

§. 205. C. Das Gleichniß als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

a. Eigenschaften des Gleichnisses.

Das Gleichniß ist eine Zusammenstellung einer Vorstellung mit einer ähnlichen, wobei die erste als Hauptsache erscheint, während die letzte nur das Bild ist, welches die Hauptsache versinnlicht und dadurch veranschaulicht.

Während Beispiele Fälle derselben Art sind, sind Gleichnisse ähnliche Dinge anderer Art; so wird z. B. die Wahrheit, daß die bösen Begierden immer stärker werden, wenn man sie nicht unterdrückt, an „Kain" durch ein Beispiel, am „Unkraut" durch ein Gleichniß klar gemacht.

Gutgewählte Gleichnisse sind ein vortreffliches Hilfsmittel, Wahrheiten, insbesondere religiöse, klarer, lebhafter und anschaulicher darzustellen. Daher hat sie auch unser göttlicher Heiland häufig angewendet.

Ein gutes Gleichniß muß folgende Eigenschaften haben:

1. Es muß in der That ein Gleichniß sein, d. h. es muß merkliche und auffallende Aehnlichkeiten mit der Sache haben.

2. Das Gleichniß muß für die Schüler verständlich sein, d. h. es ist von Dingen herzunehmen, die jedes Kind sich klar vorstellen und leicht begreifen kann.

3. Das Gleichniß muß schicklich sein. — Heilige Dinge darf man nie mit etwas Gemeinem oder gar Schmutzigem vergleichen.

Was schließlich die Anwendung des Gleichnisses anbelangt, so darf es nur da angebracht werden, wo es nothwendig oder nützlich ist, d. h. wo wirklich eine Sache klarer und anschaulicher gemacht oder tiefer eingeprägt werden soll.

Geheimnißlehren der Religion werden oft durch Gleichnisse eher verdunkelt, als erklärt. Diese trägt man am besten den Kindern gerade so vor, wie sie der Katechismus gibt.

b. Ein Muster, in welchem durch ein Gleichniß klar gemacht wird, wie man die Leiden auffassen soll. (Von Overberg.)

L. Ein kleines Mädchen stand an einem Rosenstrauch und weinte laut. „Was weinst du, Kind?" fragte der Vater, welcher auf das Weinen näher herzukam. „Sieh'," sprach das Kind, indem es mit seinem blutigen Finger auf die Dornen wies, „sieh', der böse Strauch!" Da faßte der Vater den Rosenstrauch oben an und drehte dem Kinde die schönen Rosen zu, welche nach der anderen Seite hingen, wo das Kind nicht hingesehen hatte, und er sagte: „Sieh', auch hier!" — Nun sprang das Kind vor Freuden auf, schlug seine Händchen zusammen und rief: „Gib mir eine Blume, Vater, von dem schönen Strauch!" Der Vater gab ihm drei der schönsten Rosen und sprach: „Willst du den Strauch jetzt noch böse nennen?" Das Kind antwortete: „O nein, der Strauch ist gut." Der Vater sprach darauf weiter: „Aber er hat doch so stechende Dornen?" Allein das Kind sagte: „Das thut Nichts, weil er so schöne Blumen hat." — Und es hatte ganz recht. —

Seht, wie das Kind im ersten Augenblicke den Rosenstrauch böse nannte, so nennen auch wir die Leidenstage oft böse und warum?

Sch. —

L. Das ist recht. Da sehen und fühlen wir auch nur Das, was uns Schmerzen macht, nur die Dornen; aber auf die schönen Rosen — auf die herrlichen Früchte der leidensvollen Tage sehen wir nicht hin. Wenn wir diese immer sehen würden, so würden wir sicher sagen: „O, wie sind die Leiden für die Menschen so gut! Aber Gott muß uns helfen, daß wir diese herrlichen Früchte der Leiden erkennen."

c. Ein Muster, in welchem die Worte: „Jesus ist das Lamm Gottes" erklärt werden. (Von Overberg)

L. Als Johannes den Heiland zu sich kommen sah, sprach er: „Sehet das Lamm Gottes, welches die Sünden der Welt hinwegnimmt!" Wie nannte er hier den Heiland?

Sch. Lamm.

L. Damit wollte er nicht sagen, daß Christus wirklich ein Lamm sei; was hat er aber denn damit sagen wollen?

Sch. Daß Christus etwas Aehnliches mit einem Lamme habe.

L. Was hatte denn Christus mit einem Lamme Aehnliches? — Wir wollen das Aehnliche aufsuchen. Weißt du, wozu man im alten Testamente oft Lämmer gebrauchte?

Sch. Zum Opfern.

L. Ist nicht auch unser Heiland aufgeopfert worden?

Sch. Ja.

L. Er hat gelitten und ist am Kreuze gestorben. — Die Juden suchten durch das Opfern der Lämmer von Gott Gnade und Verzeihung ihrer Sünden zu erlangen. Was suchte auch unser Heiland durch sein Leiden und Sterben von Gott zu erlangen?

Sch. Auch Gottes Gnade und Vergebung der Sünden.

L. Hat er damit die Vergebung seiner eigenen Sünden erlangt?

Sch. Nein, denn er selbst hatte keine Sünden gethan.

L. Für wen aber hat Christus gelitten, und für wen ist er gestorben?

Sch. Für uns.

L. Ja, Christus hat leiden und sterben wollen, um an unserer Statt der göttlichen Gerechtigkeit für unsere Sünden genug zu thun und uns dadurch zu erlösen und selig zu machen. Darum sprach auch Johannes: Sehet da das Lamm Gottes, welches hinwegnimmt die Sünden der Welt. — Wie verhalten sich die Lämmer, wenn man sie hinlegt, um sie zu tödten; setzen sie sich zur Wehre, machen sie viel Lärm?

Sch. Nein.

L. Wie verhielt sich der Heiland, als sie ihn kreuzigten?

Sch. Er litt Alles geduldig und schwieg.

L. War der Heiland gezwungen, den Tod zu leiden?

Sch. Nein, er hat freiwillig den Tod gelitten.

L. Da siehst du also, daß der Heiland viel Aehnliches mit einem Lamme hatte; darum verglich ihn Johannes mit einem Lamme und nannte ihn das Lamm Gottes.

§.206. D. Die Parabel als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Gleichniß und Parabel werden sehr oft in demselben Sinne genommen; hier verstehen wir unter Parabel eine größere Erzählung in Gleichnissen. — Die Parabel stellt eine Handlung dar, durch welche eine höhere Wahrheit gleichnißweise veranschaulicht wird. Sie unterscheidet sich von einer Fabel dadurch, daß bei ersterer der Gegenstand immer aus dem Bereiche des Wirklichen oder doch Möglichen hergenommen wird und daß sie vorzugsweise zum Gemüthe redet, während letztere nur den Verstand beschäftigt.

a. Regeln für Anwendung der Parabeln zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Bezüglich der Anwendung der Parabeln ist zu merken:

1. Die Parabeln sind nur bei solchen abstrakten Begriffen, Grundsätzen und Wahrheiten der Religion anzuwenden, welche dem Kinde das ganze Leben hindurch als besondere Leitsterne dienen und darum tief in sein Gemüth eingeprägt werden sollen.

2. Die Parabeln sollen, wo möglich, der Erklärung nachfolgen und so einen bleibenden Eindruck hervorrufen.

So folgt am besten die Parabel vom verlornen Sohne nach dem Beichtunterrichte, als Schluß desselben.

Die Parabeln dürfen nicht gezwungen und gesucht sein, sondern müssen sich, wie von selbst, ergeben.

Im Uebrigen gilt auch von den Parabeln Alles, was bereits von den Erzählungen und Gleichnissen gesagt worden ist.

b. Disposition zur Anwendung der Parabel vom verlornen Sohne auf die Bekehrung des Sünders.

Einleitung.

Die Parabel zerfällt in drei Theile:
Der erste Theil erzählt uns die Verirrung und das tiefe Elend des Sohnes.
Der zweite Theil erzählt uns die Rückkehr des Sohnes zum Vater.
Der dritte Theil erzählt uns die Wiederversöhnung des Sohnes mit dem Vater.

Anwendung der Parabel auf den Sünder.

Dem verlornen Sohne gleicht jeder Sünder, der sich bekehrt.

I. Die Verirrung und das tiefe Elend des verlornen Sohnes versinnbilden die Verirrung und das tiefe Elend des Sünders;

II. Die Rückkehr des verlornen Sohnes zum Vater versinnbildet die Bekehrung des Sünders, wozu gefordert wird:
   a) die Gewissenserforschung,
   b) die Reue,
   c) der Vorsatz,
   d) die Beicht und
   e) die Genugthuung.

III. Die Wiederversöhnung des verlornen Sohnes mit dem Vater versinnbildet die Wiederversöhnung des Sünders mit Gott durch die Ertheilung der heiligmachenden Gnade.

Ausführung.

I. Die Verirrung und das tiefe Elend des verlornen Sohnes versinnbilden die Verirrung und das tiefe Elend des Sünders.

a. Der Verirrung des Sohnes gleicht die Verirrung des Sünders.

Der Sohn war überaus glücklich im Hause seines Vaters;

ebenso glücklich ist der Mensch, welcher in der Freundschaft Gottes lebt.

Der Sohn weiß dieses Glück, das er bei seinem Vater (im väterlichen Hause) hat, nicht zu schätzen;

auf gleiche Weise weiß auch mancher Mensch das Glück nicht zu schätzen, das er bei Gott hat.

Der Sohn meint, wenn er den Vater, die väterliche Aufsicht und das väterliche Haus verlasse, sein eigener Herr werde und die Welt genieße, dann würde er viel glücklicher sein;

ebenso wähnt mancher Mensch sich glücklich, wenn er Gott und seine Gebote nicht mehr achtet und in der Anhänglichkeit an die Welt und in dem Genusse derselben sich unabhängig von Gott dünkt.

In dieser Verblendung sprach der Sohn zum Vater: „Vater, gib mir mein Erbtheil,“ und nachdem er es erhalten, packte er Alles zusammen und zog weit fort in

ein fremdes Land. Dort verschwendete er Alles durch ein schlechtes Leben — Durch diese Handlungsweise hat sich der Sohn einer schweren Beleidigung, eines schändlichen Undankes und einer fluchwürdigen Treulosigkeit gegen seinen Vater schuldig gemacht. —

Ganz so macht es der Mensch, der sündigt. In seiner Verblendung pocht er auf alle ihm von Gott verliehenen Gnaden und Güter, thut, als wenn er sie aus eigenem Rechte besäße und vergeudet sie.— Die Handlungsweise des Sünders gleicht darum ganz der des verlornen Sohnes gegen den Vater; denn die Sünde ist:

1. eine schwere Beleidigung Gottes, unsers höchsten Herrn;
2. ein schändlicher Undank gegen Gott, unsern besten Vater;
3. eine fluchwürdige Treulosigkeit gegen Jesus, unsern liebevollsten Erlöser.

b. Dem Elende des verlornen Sohnes gleicht das Elend des Sünders.

Der verlorne Sohn gerieth außer dem väterlichen Hause in das größte Elend; ähnlich ist das Elend, in welches der von Gott getrennte Sünder geräth.

Der verlorne Sohn hat sein väterliches Erbe durchgebracht; — er leidet jetzt Hunger, — muß einem fremden Herrn dienen und erfährt von demselben eine harte Behandlung; er muß bei ihm die Schweine hüten und erhält noch nicht einmal das Futter der Schweine, um seinen Hunger zu stillen. —

Ganz so, wie der verlorne Sohn, hat auch der Sünder sein väterliches Erbe verschwendet; er hat sich nämlich der Liebe und Freundschaft Gottes beraubt; er hat sich um alle Verdienste und das Erbrecht zum Himmel gebracht; — ihn quälen die Leidenschaften, die immer nach Befriedigung verlangen; — er ist in die Knechtschaft des Teufels gerathen.

II. Die Rückkehr des Sohnes zum Vater versinnbildet die Bekehrung des Sünders durch den würdigen Empfang des heiligen Bußsakramentes.

a) Die Gewissenserforschung.

Wie der verlorne Sohn endlich in sich ging, so muß auch der Sünder in sich gehen und

was der verlorne Sohn that, das muß auch der Sünder thun.

Der verlorne Sohn erkannte jetzt sein Vergehen; er sah ein, wie unrecht er gegen seinen Vater gehandelt und wie unglücklich er sich dadurch gemacht habe.

Auf die nämliche Weise muß auch der Sünder seine Sünden wohl erkennen, d. i. nach Art (Umständen), Zahl und Größe; er muß darum über seine Sünden ernst-

lich nachdenken oder sein Gewissen erforschen.

b) Die Reue.

Die Erkenntniß seiner Schuld führte den verlornen Sohn zur Reue über seine begangenen Fehler; sie schmerzten ihn tief, und er verabscheute sie, weil er durch dieselben seinen Vater so schwer beleidigt und darum sein Unglück und jede Strafe verdient und weil er so undankbar und treulos gegen seinen guten Vater gehandelt hat.

Wie den verlornen Sohn, muß auch den Sünder die Erkenntniß zur Reue über seine Sünden führen. Es muß ihn schmerzen, daß er durch seine Sünden Gott beleidigt und jede Strafe verdient, und daß er gegen Gott, seinen größten Wohlthäter, so undankbar und treulos gehandelt hat.

c) Der Vorsatz.

Mit der Reue verband der verlorne Sohn die Hoffnung, daß sein Vater ihm verzeihen werde; er nahm sich deßhalb vor, zu seinem Vater zurückzukehren und von nun an im väterlichen Hause ein ganz anderes Leben zu führen: „Ich will mich aufmachen," sagte er zu sich selbst, „und zu meinem Vater zurückkehren und zu ihm sagen: Vater, ich habe mich versündigt wider den Himmel und vor dir; ich bin nicht mehr werth, dein Sohn zu heißen; halte mich nur wie einen deiner Taglöhner."

In derselben Weise muß auch der Sünder Verzeihung seiner Sünden von Gott hoffen und den ernstlichen Willen haben, sein Leben zu bessern und **nicht mehr** zu sündigen, oder er muß mit der Reue nothwendig auch die Hoffnung auf Verzeihung und damit den guten Vorsatz verbinden, die Sünden selbst, sowie jede Gelegenheit zur Sünde zu meiden.

Der verlorne Sohn ließ es aber nicht bei dem bloßen Vornehmen bewenden; er kehrte wirklich zurück, so schwer ihm auch dieser Gang ankam;

ebenso darf auch den Sünder kein Hinderniß zurückschrecken, seinen guten Vorsatz zur Ausführung zu bringen.

d) Die Beicht.

Als der verlorne Sohn zum Vater kam, bekannte er vor ihm reumüthig seine ganze Schuld. „Vater," sprach er, „ich habe mich versündigt wider den Himmel und vor dir; ich bin nicht mehr werth, dein Sohn zu heißen!"

Ganz so muß auch der Sünder ein reumüthiges Bekenntniß seiner Sünden vor

dem Stellvertreter Gottes, dem Priester, ablegen, und dieses Bekenntniß muß
1) vollständig,
2) aufrichtig,
3) deutlich sein.

e) Die Genugthuung.

Der verlorne Sohn erklärte endlich dem Vater, daß er auch für die ihm zugefügten Beleidigungen Genugthuung leisten wolle. Er war bereit, jede Buße, die ihm der Vater für seine begangenen Fehler auflege, gern auf sich zu nehmen; darum sprach er: „Ich bin nicht mehr werth, dein Sohn zu heißen; halte mich nur für den geringsten deiner Taglöhner."

Gerade so muß auch der Sünder Gott für die ihm zugefügten Beleidigungen Genugthuung leisten; diese besteht darin, daß er die vom Beichtvater auferlegte Buße, sowie auch andere freiwillige Bußwerke verrichtet, das gegebene Aergerniß und allen Schaden, welchen er dem Nächsten ungerechter Weise verursacht hat, nach Kräften gut macht und die geeigneten Mittel anwendet, um sein Leben zu bessern.

III. Die Wiederversöhnung des verlornen Sohnes mit dem Vater versinnbildet die Wiederversöhnung des Sünders mit Gott durch die Ertheilung der heiligmachenden Gnade.

Der Vater sieht von Weitem seinen Sohn; er wird von innigstem Mitleid gerührt, eilt ihm entgegen, fällt ihm um den Hals und küßt ihn. Dann legt er ihm das beste Kleid an, steckt ihm einen Ring an die Hand, thut ihm Schuhe an seine Füße, bereitet ihm ein Freudenmahl und setzt ihn so wieder in alle Rechte eines Sohnes ein.

In gleicher Weise kommt Gott dem Sünder entgegen, spricht ihn durch den Priester los von seinen Sünden und gibt ihm so Alles wieder, was die Sünde ihm geraubt hat, die Unschuld, den Frieden, die Verdienste, das Erbrecht zum Himmel, seine ganze Würde als Mensch und als Christ —
die heiligmachende Gnade.

§.207. E. Der Gegensatz als Mittel zur Erklärung abstrakter Begriffe.

Bei der Erklärung abstrakter Begriffe wendet man dann den Gegensatz an, wenn die Kinder für ein tieferes Eingehen in den Begriff noch nicht geistig genug entwickelt sind, oder wenn es sich um einen Gegenstand handelt, der zwar nicht gänzlich unerklärt bleiben

darf, über welchen man aber schneller hinweggehen kann, weil er für den Unterricht nur von untergeordnetem Werthe ist.

Ein Muster, in welchem durch den Gegensatz erklärt wird, was man unter einem redlichen Menschen versteht. (Von Overberg.)

Ein aufrichtiger und redlicher Mensch, liebe Kinder, meint es gut mit Gott und allen Menschen. Er stellt sich nicht blos so, sondern er ist in der That, was er zu sein scheint. So wie er redet, so meint es auch sein Herz. Wenn er zu Gott betet, so thut er es nicht zum Scheine, nicht blos mit dem Munde; es ist ihm von Herzen Ernst, was sein Mund redet Wenn er Einem Etwas verspricht, so kann man sich sicher darauf verlassen. — Ein falscher und unredlicher Mensch ist gerade das Gegentheil. Er meint es nicht mit Gott, nicht mit den Menschen gut. Er stellt sich ganz anders, als er wirklich ist. So wie er redet, meint er es nicht im Herzen; er redet nur so, um Anderen zu gefallen oder um sie zu betrügen. Er verspricht oft Vieles, aber hält es entweder gar nicht oder nur selten. Wenn er betet, fastet, Almosen gibt, oder sich sonst gegen seinen Nächsten dienstfertig, gefällig, wohlthätig zeigt; so thut er es nur, um gut zu scheinen, und so desto leichter und ungehinderter seine Schelmenstreiche spielen zu können.

Warnung vor unnöthiger Breite bei Erklärung abstrakter Begriffe. §.208.

Zu bemerken und wohl zu beherzigen ist noch, daß alle diese Hilfsmittel zur Erklärung abstrakter Begriffe nur sparsam, d. h. nur da, wo sie wirklich zur Erklärung oder Belebung des Unterrichtes oder zur Einprägung der Wahrheiten in das Gedächtniß der Kinder nothwendig sind, gebraucht werden dürfen. Wer im Ueberflusse Beispiele, Erzählungen u. s. w. anbringt, macht das Mittel zum Zweck, dehnt den Unterricht zu weit aus, wird breit und verliert dadurch die Klarheit und Uebersichtlichkeit Dessen, was er will; er kommt vor lauter Einschaltungen nicht zur Sache, wenigstens in der Sache erst nach langem Abmühen zum Schlusse, bis zu welchem die Kinder bei einer zu großen Breite unmöglich folgen können; — kurz, er verdirbt mehr, als er gut macht; er verschwendet die Zeit, nimmt dem Unterrichte die ernste Seite und überladet und verwirrt die Kinder. Man halte also, wie in Allem, so auch insbesondere hier, das rechte Maß.

2. Die Katechese. §.209.

Das Fremdwort Katechese bezeichnete ursprünglich nichts Anderes, als den Unterricht der Anfänger im Christenthume. Dieser Unterricht ist so alt, als das Christenthum selbst. Die Nothwendigkeit der Katechese wurde nämlich stets in der Kirche anerkannt, über die Art und Weise zu katechisiren aber herrschten, je nach den Anforderungen der Zeit, verschiedene Ansichten. Gehen wir in die frühesten Jahrhunderte zurück, so erscheinen der hl. Cyrillus von Jerusalem auf der einen und der große Kirchenlehrer Augustinus auf der anderen Seite

als die wichtigsten Repräsentanten zweier verschiedenen Methoden. Beide haben sich die Aufgabe gestellt, die des christlichen Glaubens noch Unkundigen in die Grundwahrheiten desselben einzuführen. Nur in den Wegen, auf welchen sie diese Aufgabe lösen wollten, gingen sie auseinander. Jener erklärte das Glaubensbekenntniß, in streng formirte Begriffe gefaßt und nach Artikeln gegliedert; dieser ging am Faden der Geschichte fort, um aus den großen Thatsachen derselben die religiösen Wahrheiten zu entwickeln. Dort bewegte sich sonach der ganze katechetische Unterricht um die einzelnen Artikel des Glaubensbekenntnisses; hier ist die geschichtliche Darstellung die Grundlage der Katechese und der fortlaufende Faden, an welchen die religiösen Wahrheiten angereiht werden.

Die bei Weitem vorherrschende Methode ist die des h. Cyrillus von Jerusalem geworden. Es wurden die Hauptsätze des Christenthums in einen ganz kurzen Leitfaden zusammengedrängt und zur Grundlage des katechetischen Unterrichtes gemacht, welchem dann nur die Aufgabe der Zerlegung und der Erklärung zukam, wobei natürlich auch die geschichtlichen Thatsachen zur Veranschaulichung und Begründung der Wahrheiten dienen mußten. Diese Methode bewegte sich durch das ganze Mittelalter und blieb in vorherrschender Geltung bis in das erste Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts hinein.

Zu dieser Zeit entfaltete sich in Folge einer vorher nie dagewesenen Thätigkeit auf dem Felde des Jugendunterrichtes manches außerordentlich Gute zur Förderung der edleren Schulzwecke. Wir fühlen uns gedrungen, dies besonders hervorzuheben, wiewohl wir keineswegs zu den unbedingten Lobrednern alles Desjenigen gehören, was der erste Eifer, dessen Triebfeder vielfach die Eitelkeit war, auf diesem Gebiete hervorrief. Denn es wurde auch Manches versucht, angepriesen und hartnäckig vertheidigt, was sich nirgendswo in der Schule consequent durchführen läßt. Unter Anderem führen wir nur das eine Hierhergehörige an, die **ausschließlich** entwickelnde Methode, die gar Nichts dem Kinde geben, sondern Alles aus ihm herauskatechisiren will. Sie ist in keinem Unterrichtsgegenstande consequent durchführbar; im Religionsunterrichte aber steht sie im völligen Widerspruche mit der beständigen Lehrweise der katholischen Kirche und wirkt auf den gläubigen Sinn der Kinder eher schädlich, als nützlich ein.

Wenn übrigens wegen der Nachtheile, welche diese moderne, unkirchliche Lehrweise anrichtete, in neuester Zeit nicht Wenige alles Katechisiren aus der Schule verdrängen möchten; so ist das Nichts als blinder Eifer. Die Katechese bestand vom Anfang an zu Recht und muß ihr Recht behaupten, und dies um so mehr gerade in einer Zeit, wo jedem Katholiken eine gründliche Kenntniß seiner Religion unentbehrlich ist. Wir müssen nur an die Stelle des unrichtigen Verfahrens neuerer Zeit das richtige setzen. Indem wir im Nachfolgenden auf die Verfahrungsweise bei der Katechese näher eingehen, werden wir reden:

A. Von der ausschließlich entwickelnden Methode bei der Katechese als einer unrichtigen Verfahrungsweise.

B. Von dem richtigen Verfahren bei der Katechese in der Volksschule.

C. Von der Betheiligung des Geistlichen und des Lehrers an der Katechese.

A. Die ausschließlich entwickelnde Methode bei der Katechese. §. 210.

Die Ansicht Derjenigen, welche die ausschließlich entwickelnde Lehrweise vertreten, läßt sich in folgende Sätze zusammenfassen:

„Alles, was die Kinder nicht aus sich selbst gewinnen, ist etwas Fremdes, Unnatürliches und Unwahres. Der Katechet darf daher keine Wahrheit in die Seele des Kindes hineinlegen, sondern er muß jede Wahrheit aus der Seele des Kindes herausentwickeln." — Aber abgesehen davon, daß die Behauptung, Alles, was aus der Seele des Menschen herausentwickelt werde, sei Wahrheit, und Alles, was man in sie hineinlege, sei Lüge, ein oft und längst widerlegter Irrthum ist: muß offenbar beim Religionsunterrichte eine Lehrweise, die von solchen Voraussetzungen ausgeht, unchristlich und unnatürlich, darum unwahr sein.

Sie ist unchristlich; denn die christliche Religion läßt sich nicht ausschließlich aus der Seele des Menschen entwickeln, weil sie etwas Gegebenes, etwas Geoffenbartes ist. An ihre Stelle würden die subjektiven Meinungen und Gefühle des Einzelnen, also eine ächte Naturreligion treten, und diese müßte sich in jedem Einzelnen wieder stets ändern, je nach den Fortschritten, welche er im Wissen macht. In der christlichen Lehre aber bleiben die geoffenbarten Wahrheiten die unveränderliche, von Gott gegebene Grundlage, und es kann nur die Aufgabe des Katecheten sein, diese den Kindern zu erklären und Wille und Herz dafür zu gewinnen.

Auch ist es ein unnatürliches Verfahren, die ganze Religion unter der Hilfeleistung des Lehrers sich aus der Seele des Kindes entwickeln zu lassen. Man sagt mit Recht: „Der Verstand kommt nicht vor den Jahren." Es ist dem Kinde schon zu viel, ja es ist ihm etwas Unmögliches zugemuthet, wenn es sich unter der Leitung eines Lehrers alle Wahrheiten irgend eines Lehrgegenstandes selbst erfinden soll. Wie wäre dies bei den Wahrheiten der Religion möglich! Bei einem solchen Versuche wird jeder Unterricht Schein und Selbstbetrug; er artet in frühreifes Raisonniren, in Wortmacherei und Ueberschätzung aus, welche Fehler gerade bei Kindern äußerst widerwärtig sind. Der Unterricht verliert demnach auch seinen sittlichen Ernst. Die Erfahrung bestätigt dieses. Stets bestand diese Unterrichtsweise in einem verwässernden Fragenspiel, bei welchem nicht die Antwort selbst, sondern nur das künstliche Erjagen derselben die Hauptsache war.

B. Die richtige Verfahrungsweise beim Katechisiren. §. 211.

Wenn wir der ausschließlich entwickelnden Lehrweise insbesondere im Religionsunterrichte, weil sie unchristlich und unnatürlich ist, entgegentreten, dürfen wir keineswegs so verstanden werden, als wären wir gegen alle Entwickelung religiöser Begriffe. Im Gegentheile, sobald

sich eine religiöse Wahrheit ganz oder theilweise schon in dem Kinde vorfindet, wollen auch wir sie weiter entwickelt haben. An das Bekannte, Leichte und Anschauliche ist ja stets anzuknüpfen und daraus, wo es immer möglich ist, das Unbekannte, Schwere und Uebersinnliche zu entwickeln; dagegen legen wir alle jene Wahrheiten ohne Bedenken in die Seele des Kindes hinein, welche ihm noch völlig unbekannt sind. Alsdann aber ist durch eine geschickte Katechese dafür zu sorgen, daß diese von außen gegebenen Lehren den Verstand, den Willen und das Herz des Kindes durchdringen und so sein Eigenthum werden. Auf diese Weise geschieht mit der Seele etwas Aehnliches, wie mit dem Körper durch Aufnahme der Speise. Diese tritt auch von außen her in den Magen, wird aber da verdaut und geht alsdann in das Fleisch und Blut des Menschen über.

Gegenüber der ausschließlich entwickelnden Methode handelt es sich also hauptsächlich um die richtige Verfahrungsweise beim Katechisiren, und um diese recht zu erkennen, muß man vor Allem folgende Punkte in's Auge fassen:

1. Welches muß das Ziel der Katechese sein?

Das Ziel der Katechese ist und muß sein, den Kindern die zu erklärende Lection zum **Verständniß** zu bringen und **Wille** und **Herz** für die darin enthaltenen Wahrheiten zu gewinnen.

Demnach muß Alles aus der Katechese wegbleiben, was diesem Ziele fremd, überhaupt Alles, was nicht geradezu nothwendig ist. Unnöthige Breite und Weitschweifigkeit ist also ein Fehler.

Umgekehrt darf Nichts übergangen werden, was zur Erreichung dieses Zieles nicht entbehrt werden kann; darum ist alles Drängen, alles Haschen nach Kürze auf Kosten des Verständnisses ein gleich großer Fehler.

2. Welches sind die Wege zu diesem Ziele?

Der Weg bei der Katechese ist ein zweifacher: der **analytische** und der **synthetische**. — Gibt man zuerst den Begriff und zergliedert ihn alsdann, so ist das der analytische Weg; gibt man zuerst die Merkmale und setzt sie allmälig zum Begriffe zusammen, so ist das der synthetische Weg. Letzterer entspricht mehr dem kindlichen Geiste und eignet sich deßwegen gut für die kleineren Kinder, wiewohl vielfach die Sache selbst entscheiden muß, welchen Weg man einschlagen soll. Mag man aber den einen oder den anderen wählen, stets ist der Begriff in seine Merkmale zu zergliedern.

Es ist zwar viel gegen das Zergliedern einer Wahrheit gesprochen worden, aber wir sind überzeugt, daß ohne dasselbe der Unterricht keinen Werth hat. Allerdings darf es kein gewaltsames Zerreißen der Wahrheit sein, wohl aber ein stufenweises Auseinanderlegen und Wiederzusammensetzen der Merkmale, wodurch es dem Schüler allein möglich wird, sich einen Einblick in die Sache zu verschaffen.

3. **Welche Ordnung soll man beim Zergliedern der Begriffe einhalten?**

Es ist nicht gleichgültig, wovon man dabei ausgeht und wie man ein Merkmal an das andere anreiht.

Man geht von dem Bekannten und Leichten aus, am besten aber von dem Merkmale, welches zur Begründung der anderen am nothwendigsten ist, und läßt diese so aufeinander folgen, wie sie sich denkrichtig aneinander reihen.

So wird die Disposition für die Erklärung der Antwort auf die Frage des Katechismus: „Was ist der Glaube eines katholischen Christen?" etwa folgende sein:

a) Gott hat uns Vieles durch die Patriarchen und Propheten, zuletzt durch Christus und die Apostel geoffenbaret.

b) Christus hat alle göttlichen Offenbarungen der katholischen Kirche übergeben, und die katholische Kirche stellt uns Alles vor, lehrt, predigt Alles, was Gott geoffenbaret hat.

c) Wer den beharrlichen Willen und das beharrliche Streben hat, Alles unbezweifelt für wahr zu halten, was Gott geoffenbaret und die katholische Kirche zu glauben vorstellt, der hat die Tugend des Glaubens.

d) Diese Tugend des Glaubens hat Gott dem katholischen Christen verliehen.

Folgerung. Der Glaube eines katholischen Christen ist also eine von Gott verliehene Tugend, wodurch wir Alles unbezweifelt für wahr halten, was Gott geoffenbaret hat und uns durch seine Kirche zu glauben vorstellt.

4. **Wie soll die Erklärung einer Katechismusantwort geschehen?**

Die Erklärung muß eine doppelte sein:

a) Die Worterklärung. Diese hat es mit den Wörtern und Sätzen zu thun, welche dem Kinde unverständlich sind.

In der obigen Disposition wären die Wörter zu erklären: Glauben, — unbezweifelt, — offenbaren, — vorstellen, — Tugend — eine von Gott verliehene Tugend.

b) Die Sacherklärung hat es mit der Veranschaulichung und tieferen Begründung der Merkmale des in der Antwort gegebenen Gesammtbegriffes und mit der richtigen Erfassung Dessen, was die Antwort sagen will, somit also mit dem Totaleindrucke der ganzen Antwort zu thun.

Es kann Merkmale geben, welche keiner Erklärung bedürfen. Die Antwort der Kinder auf die gestellte Frage wird dies zeigen. Andere müssen veranschau-

licht werden, und man bedient sich dabei der Veranschaulichungsmittel, von welchen wir bereits gesprochen haben.

Oftmals folgen in dem Katechismus nach dem gegebenen Begriffe noch Gesetzchen, welche ein Merkmal desselben näher begründen. Diese kann man bei der Erklärung des Begriffes schon aufnehmen oder auch nachträglich behandeln. Sind dem Begriffe noch Urtheile, Folgerungen oder Anwendungen beigefügt, so werden diese nachträglich durch die heuristische Lehrform entwickelt.

Je kleiner die Kinder sind, desto mehr Gewicht ist auf die Veranschaulichung der Merkmale des Begriffes zu legen; je größer sie sind, desto mehr tritt die tiefere Begründung ein.

5. Regeln für die Abhaltung einer guten Katechese.

Will der Katechet den erwähnten Punkten Rechnung tragen, so hat er folgende Regeln zu beobachten:

Erste Regel.

Verliere bei der Katechese nie dein Ziel aus dem Auge! Benütze Alles, was dich leichter und bestimmter zum Ziele führt; vermeide alles Unnöthige und Fremdartige!

Zweite Regel.

Unterscheide zwischen dem Hauptbegriffe, der Begründung, den Urtheilen und Folgerungen, und stelle besonders den Hauptbegriff recht fest!

Dritte Regel.

Zergliedere den Hauptbegriff, und ordne die Merkmale so, daß ein logischer Gedankengang in die Katechese kommt und du vom Bekannten und Leichten zum Unbekannten und Schwereren übergehst!

Vierte Regel.

Gib Wort- und Sacherklärung!

Fünfte Regel.

Bei der Sacherklärung erkläre nur Das, was der Erklärung bedarf! Dasjenige, was das Kind schon versteht, frage einfach ab! Was erklärt werden muß, erkläre durch die bekannten Veranschaulichungsmittel!

Sechste Regel.

Die Folgerungen aus dem Begriffe gib nachträglich, wo möglich, in der heuristischen Lehrform!

Siebente Regel.

Bei der Wiederholung bringe jede Lection in den Zusammenhang mit dem Abschnitte und Hauptstücke und zuletzt mit dem Ganzen!

C. Die Betheiligung des Geistlichen und des Lehrers an der Katechese. §.212.

A. Außer dem Hierherbezüglichen in den vorausgehenden §§. geben wir noch folgende Punkte:

1. Der Lehrer muß jedesmal bei der Katechese des Geistlichen gegenwärtig sein, der Geistliche öfters bei der des Lehrers. Dies wird die Einheit des Unterrichtes sehr fördern.

Eine öftere aufrichtige Besprechung über die Erfahrungen, welche Beide an den Kindern gemacht haben, befördert gewiß den guten Erfolg und ist darum sehr anzurathen.

2. In der Regel gibt jedesmal der Geistliche am Schlusse seiner Katechese die nächste Lection auf; diese bereitet der Lehrer vor, und der Geistliche bringt sie zum Abschlusse.

Beim Beginn des Schuljahres einen Plan zu entwerfen, in welchem schon alle Lectionen für das ganze Jahr bestimmt sind, ist unnöthig. Nach dem früher besprochenen Katechismusplane kommen etwa die Gesetzchen, welche auf einer Seite für jede Abtheilung ausgeschieden sind, auf eine Lection. Es ist übrigens gut, wenn man sich hier einen Spielraum läßt, so daß je nach der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Sache, nach den Fortschritten der Kinder, nach dem Zusammenhang bald größere, bald kleinere Lectionen aufgegeben werden können.

Sind aus diesen Rücksichten oftmals kleinere Lectionen zu bestimmen, so werden in vielen anderen Fällen dieselben auch wieder größer, so daß beim Jahresschluß doch das vollständige Pensum gelöst wird. Ein mechanisches Abzirkeln ist hier nicht am Orte. Wer das Auswendiglernen allein schon für den Religionsunterricht hält, der kann sich den ganzen Katechismus zum Voraus in Lectionen abzirkeln; wer aber durch Erklärung auf den Sinn der Gesetzchen eingeht, der wird oft finden, daß ein kleines Gesetzchen, bis es verstanden ist, soviel Zeit zur Erklärung fordert, als manchmal eine ganze Seite. Ein naturgemäßer und vernünftiger Religionsunterricht leidet kein Abzirkeln der Lectionen für jede Unterrichtsstunde, sondern nur die Feststellung des Jahrespensums, das je nach den verschiedenen Verhältnissen, welche gar nicht voraus zu berechnen sind, verschieden in Lectionen getheilt werden muß. — Ferner lehrt die Erfahrung auf das Bestimmteste: Was die Kinder eines Jahrganges oft schnell und sehr gut verstehen, fällt den Kindern eines anderen Jahrganges schwer und umgekehrt. Es fordert darum ein und der nämliche Gegenstand in einem Jahre eine sehr vollständige, im anderen oft nur eine kurze Erläuterung. Wie ist es hier möglich, für jede Religionsstunde die Lection jahrelang vorausbestimmen zu wollen? — Damit ist jedoch keineswegs der Willkür das Wort geredet. Das Eine, wie das Andere ist vom größten Uebel. Der Religionslehrer überlege und berechne immer die Größe der Lection mit Rücksicht auf die Schwierigkeit des Stoffes und die Fähigkeit und den Fleiß seiner Kinder.

3. Rathsam ist es ferner, daß zur besseren Uebereinstimmung der Lehrer die Disposition der Katechese des Geistlichen zur Hand hat.

Dies ist möglich, wenn sie ihm der Geistliche vorher mittheilt, oder wenn der Lehrer nach Anhörung der Katechese des Geistlichen sich dieselbe in den Hauptpunkten für den nächsten Cursus notirt. Der Werth solcher Skizzen zeigt sich jedesmal bei der Wiederholung, indem diese viel mehr Nutzen bringt, wenn der Gang derselbe ist, wie bei der Begründung.

B. Der Antheil des Lehrers an der Katechese besteht in Folgendem:

1. Er besorgt das Auswendiglernen der Lection.

2. Er erklärt die Wörter und Sätze in der Lection, die den Kindern noch unverständlich sind und behält möglichst dieselbe Formulirung der früher gegebenen Begriffe bei.

Da der Lehrer die sprachlichen Kenntnisse der einzelnen Kinder im Speziellen viel besser zu würdigen weiß, als der Geistliche, so kann er dessen Katechese fast auf diese Weise für Alle, auch für die Unfähigen fruchtbar machen.

3. Er bereitet alle jene biblischen Geschichten vor, welche zur Erklärung der Lection herbeigezogen werden müssen.

4. Er repetirt kurz alle jene Vorkenntnisse, welche das Kind zum Verständnisse der neuen Lection nothwendig braucht und bewirkt so das Verständniß der Katechismusantworten.

5. Endlich bleibt es dem Lehrer freigestellt, auch noch die Sacherklärung zu geben und die Kinder in den inneren und äußeren Zusammenhang der Lection einzuführen.

C. Der Antheil des Geistlichen an der Katechese ist folgender:

1. Der Geistliche berücksichtigt die Arbeit des Lehrers.

Er überzeugt sich, ob die Lection dem Wortlaute nach behalten und dem Wortsinne nach verstanden ist; dabei befestigt und vervollständigt er, was etwa noch der Feststellung und Ergänzung bedarf; stets aber ist es sein Bestreben, durch beständige Aufmunterung der Kinder die Arbeit des Lehrers zu erleichtern.

2. Er geht bei der Durchnahme der Lection tiefer in die Sache ein.

Auf eine ruhige und doch lebendige Weise sucht er die Begriffe durch die früher erwähnten Veranschaulichungsmittel und besonders auch durch die Benützung der biblischen Stellen nach verschiedenen Seiten hin vollständiger zu erklären und bezweckt überall in seiner Katechese tiefere Begründung und Erweiterung der durch die Antwort gebotenen und schon erlangten Sachanschauung.

3. Der Geistliche stellt den ganzen Gedankengang fest, indem er die Kinder in den Zusammenhang der Gesetzchen der Lection unterein-

ander, sowie auch der Section mit dem Vorausgehenden und Zunächstfolgenden einführt.

Indem so der Lehrer gleichsam das Material liefert, zurichtet und zum Bau zusammenfügt; prüft der Geistliche das Ganze noch einmal bis in's Detail, füllt die noch vorhandenen Lücken aus, damit er der inneren Haltbarkeit desselben gewiß sein kann, ja er sucht selbst die äußere Form zu befestigen und, wo sie noch nicht vorhanden ist, zu bewerkstelligen. Auf diese Weise muß er alle vom Lehrer und von ihm beigebrachten Theile zu einem noch innigeren Ganzen zu verbinden suchen und so dem Kinde durch die vollständige Katechese den Totaleindruck der zu erklärenden Wahrheiten geben.

III. Die Einwirkung auf den Willen und das Gefühl der Kinder und die Betheiligung des Geistlichen und des Lehrers an dieser Uebung. §.213.

Es kann und darf nicht blos die Aufgabe des Katecheten sein, dem Kinde die religiösen Wahrheiten verständlich zu machen; er muß ebenso, ja noch viel mehr, auf den Willen und das Gefühl desselben einzuwirken suchen, so daß es die Wahrheiten liebt und befolgt.

Wir berufen uns hier wieder auf die Worte des hochwürdigsten Herrn Bischofs von Mainz, der auch über diesen Punkt in seinem bereits citirten Hirtenbriefe sich bestimmt und umfassend in folgenden Worten ausgesprochen hat:

„Die höchste und letzte Aufgabe des gesammten Religionsunterrichtes besteht darin, durch denselben die natürliche Fähigkeit des kindlichen Herzens und die in den heiligen Sakramenten ihm eingegossene übernatürliche Kraft der Liebe Gottes für Gott zu entzünden. Durch die Sünde in dem Kinde und in der Welt wird es von Jugend auf angelockt, die Liebe, die es Gott schuldig ist, den Geschöpfen zu geben. Der Religionslehrer soll dagegen das Kind lehren, in Gott das wahre und letzte Ziel alles Dessen, was sich in seinem Herzen regt, zu erkennen; er soll das Herz des Kindes auf Gott richten, mit Gott verbinden und es vor der Verirrung der Weltliebe beschützen. Der heil. Apostel Paulus nennt die Liebe das Band der Vollkommenheit: Vor allem Diesem habet die Liebe, welche ist das Band der Vollkommenheit. Das ist sie aber in der doppelten Hinsicht, die ich schon angegeben habe: erstens verbindet sie die Seele immer inniger mit Gott selbst, der die ewige Quelle aller Vollkommenheiten ist; zweitens verbindet sie die Seele mit allen Tugenden, indem sie ihr eine Neigung zu Allem gibt, was Gott gefällt, eine Abneigung vor Allem, was Gott mißfällt. Dieses heilige, himmlische Band, welches das Kind mit allen Tugenden verbindet, soll nun der Religionslehrer durch seinen Religionsunterricht immer inniger und fester um das Herz des Kindes winden. Wie jeder Schritt des Reisenden, selbst wenn er noch tief im Thale wandert, in gewisser Weise in dem letzten enthalten ist, mit dem er endlich die Höhe des Berges und das Ziel der Reise erreicht; so muß auch der Religionslehrer, vom ersten Tage des Unterrichtes, auf dieses erhabene Ziel

hinblicken und ohne Unterlaß dahin streben, das Kind Schritt vor Schritt, nach dem Maße seiner Entwickelung, durch jedes Wort des Unterrichtes, zur heiligen Liebe Gottes, zur freudigen Hingabe an ihn und seinen göttlichen Willen, anzuregen und es so der ewigen glückseligen Vereinigung mit Gott entgegen zu führen. O möchte Gott alle Priester, Lehrer und Eltern von der Größe dieser Aufgabe erfüllen; möchte er in uns Allen das Feuer seiner Liebe entzünden, damit jedes Wort unseres Unterrichtes auch die Herzen der Kinder zur Liebe Gottes anregen könnte."

Zur Lösung dieser erhabenen und letzten Aufgabe des Religionsunterrichtes, welche die Einwirkung auf den Willen und das Gefühl betrifft, lassen sich nicht viele Regeln geben. Es ist dies ein Geheimniß, welches oftmals den Großen verborgen bleibt und den Kleinen geoffenbart wird. Hier kommt nämlich Alles auf den Geist an, der den Lehrer, den Geistlichen und die Kinder durchdringt. Darum nur einige Andeutungen:

Die Einwirkung auf den Willen und das Gefühl der Kinder hängt vorzüglich ab:

1. Von der Einführung derselben in das richtige Verständniß der gelehrten Wahrheiten der Religion, so daß sie zu einer freudigen Ueberzeugung davon gelangen.

2. Von dem Lehrtone des Katecheten.

Dieser muß väterlich ernst, geduldig, eifrig, begeisternd und opferwillig sein, und er ist das Alles, wenn der Katechet selbst von den religiösen Wahrheiten auf's Innigste überzeugt, auf seinen Unterricht stets gut vorbereitet und für die Sache, die er vorträgt, lebendig begeistert ist.

3. Von der Disciplin beim Religionsunterrichte.

Eine ungezwungene Ruhe und Aufmerksamkeit sind zu einem guten und erfolgreichen Religionsunterrichte unbedingt nothwendig; sie werden hauptsächlich erzeugt durch die moralische Kraft, die sich der Katechet durch sein Beispiel im Leben und durch seinen interessanten Unterricht bei den Kindern verschafft. Die Macht seines Wortes versetzt sie dann in Spannung, erregt in ihnen unwillkürliche Theilnahme am Unterrichte, erschüttert sie und reißt sie hin, und es herrscht Lust und Freude, Eifer und Begeisterung für die Religion in Aller Herzen. Unter solchen Kindern ergibt sich aber die rechte Ordnung und Disciplin ganz von selbst.

4. Von der Anwendung der Religionslehren auf das Leben der Kinder und der Gewöhnung dazu.

Stets muß der Katechet aufmerksam machen, wie die Kinder ihr Leben nach der gewonnenen Ueberzeugung einzurichten haben und Beobachtungen anstellen, ob sie es wirklich thun.

5. Ein wesentlicher Faktor zur Einwirkung auf das Gefühl und den Willen der Kinder durch den Religionsunterricht ist noch das einmüthige und harmonische Zusammenwirken der Geistlichen und Lehrer. Jeder

Mißklang ist eine nicht genug zu beklagende Störung des Eindruckes, welchen das Wort Gottes auf das Herz der Jugend machen soll. Wirken dagegen Beide in Einem Geiste und zwar im Geiste Jesu Christi, so dringt ihre Lehre tief ein und ergreift Herz und Willen; denn die Gnade Gottes ist mit ihnen.

Die Erfahrung bestätigt dies. Wo Geistliche und Lehrer einmüthig zusammengehen, fällt jedes Wort in einen empfänglichen Boden und trägt viele Früchte; wo sie auseinandergehen oder gar sich entgegenwirken, fällt es auf den Weg und wird zertreten.

Daß der Lehrer *mehr, aber durchaus nicht einzig*, das äußere, der Geistliche *mehr, aber durchaus nicht einzig*, das innere Verhalten der Kinder zu regeln hat, liegt in ihrem beiderseitigen Berufe.

II. Die Methode beim biblischen Geschichtsunterrichte. §. 214.

Beim biblischen Geschichtsunterrichte handelt es sich in der Hauptsache weder um die Entwickelung der in den biblischen Geschichten vorkommenden religiösen Wahrheiten, noch um deren Nutzanwendung, weil dies die Aufgabe des Katechismusunterrichtes ist: *es sollen* vielmehr den Kindern in demselben nur *jene historischen Thatsachen, deren Kenntniß jeder Altersstufe als unbedingt oder bedingt nothwendig vorgeschrieben ist, einzeln und in ihrem geschichtlichen Zusammenhange zum Verständniß gebracht und dem Gedächtnisse eingeprägt werden.*

Das vorzüglichste Mittel hiefür ist in der Elementar- und in der Mittelklasse *das gute Vorerzählen*, sowie das darauffolgende *erklärende Abfragen* der ganzen Geschichte von Seiten des Lehrers und *das gute Nacherzählen* von Seiten der Kinder. — Letzteres wird aber nicht einzig erzielt durch's Vorerzählen, sondern auch bei den Kindern, die noch nicht lesen können, durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen; bei den Uebrigen durch's Auswendiglernen aus dem Lehrbuche. — Bei den Kindern in der Oberklasse ist das Hauptmittel zur Erfassung und Einprägung der historischen Thatsachen *das selbstthätige, verständige Auswendiglernen*, welches der Lehrer nur bei schwereren Geschichten vorbereitet. Die Aufgabe des unmittelbaren Unterrichtes ist alsdann *das freie Erzählen von Seiten der Kinder*; daran knüpft der Lehrer ein *prüfendes Abfragen* der historischen Thatsachen, um sich über das Verständniß des

auswendig Gelernten zu versichern, und es bleibt ihm überlassen, die Katechese sogleich hiermit zu verbinden oder sie nachfolgen zu lassen.

Auf gutes Vor- und Nacherzählen lege der Lehrer hohes Gewicht. — Gutes Vorerzählen macht den Kindern die Hauptereignisse der Geschichte um so anschaulicher, bringt Leben und Wärme in den ganzen Unterricht und erregt in ihnen eine so lebhafte Theilnahme, daß sie fast ganz Aug' und Ohr werden. Gutes Nacherzählen oder Erzählen von Seiten der Kinder zeigt, wie sie den Stoff erfaßt haben und wie sie denselben beherrschen. Es ist für den biblischen Geschichtsunterricht, was ein Thermometer für die Erkennung der Temperatur ist.

Das gute Erzählen der biblischen Geschichte wird wesentlich gefördert, wenn in der Mittelschule und selbst in der Oberklasse neben dem Lesebuche der Leitfaden der biblischen Geschichte als Uebungsbuch für das logische Lesen benützt wird [1]).

Ueber die Art und Weise oder die Methode, wie der Lehrer erzählen, nicht verstandene oder doch schwer zu verstehende Dinge erklären, wie er das Erzählte und Erklärte, um sich über das Verständniß und das Behalten desselben zu versichern, abfragen, in der Elementar- und Mittelklasse das Auswendiglernen fördern und in der Oberklasse controliren soll, ist in §. 203 B., §. 195 A. und in §. 183—191 ausführlich gesprochen und das Nothwendige davon hier anzuwenden.

Daß sich der Umfang der Geschichten, die Sprache beim Vorerzählen, Erklären und Abfragen je nach der Altersstufe der Kinder richten muß, versteht sich von selbst.

In der Elementarklasse erstreckt sich der Inhalt auf das Allerwesentlichste; ebenso die Erklärung und das Abfragen.

In der Mittelklasse erweitert sich der biblische Stoff und die Anschauung desselben; es mögen schon einzelne chronologische, geographische und archäologische Notizen vor, unter und nach der Erzählung hinzutreten.

In der Oberklasse mag das Vorerzählen größtentheils wegfallen, und es tritt mehr die Katechese auf. Das Ziel der biblischen Katechese ist Feststellung und Erweiterung der Kenntniß der historischen Thatsachen

---

1) Denjenigen, welche es für eine Herabwürdigung der heiligen Sache halten, die biblische Geschichte theilweise als Lesebuch zu benützen, entgegnen wir mit den Worten Curtmann's, der in seiner biblischen Geschichte sagt: „In Schulen, welchen ein besonderes Lesebuch fehlt oder wenigstens ein mittlerer Kursus, kann füglich die gegenwärtige Bearbeitung des alten Testamentes als Lesebuch gebraucht werden, so daß dann das neue Testament selbst als ein höheres Lesebuch dient." — „Denn ich erkenne kein Hinderniß, sowohl in Stadtschulen, wie in Landschulen, die Evangelien oder mindestens eins derselben vollständig zu lesen."

durch genaueres Eingehen in dieselben und in den logischen Zusammenhang der einzelnen Geschichten und der Geschichten untereinander, durch Hereinziehung der Chronologie, durch spezielle Anschauung der Orte, wo die Thatsachen geschehen sind, vermittelst der biblischen Geographie und durch speziellere Einführung des Kindes in die damaligen Sitten und Gebräuche vermittelst einer ganz einfachen biblischen Archäologie. — Das Ganze hat zu geschehen, nicht um der Sache einen wissenschaftlichen Anstrich zu geben, sondern weil die Kenntniß der Orte, wo, und der Zeit, wann die geschichtlichen Thatsachen geschehen sind, so wie die Kenntniß damaliger Sitten und Gebräuche dem Kinde Alles erst recht klar und anschaulich macht.

C. Lehrgang für den Religionsunterricht nebst einigen Mustern für die praktische Behandlungsweise des Katechismus und der biblischen Geschichte.

1. Lehrgang für den Katechismusunterricht nebst einigen Mustern für die praktische Behandlungsweise des Katechismus.

I. Lehrgang für den Katechismusunterricht §. 215.

(nach Deharbe's Katechismus.)

Bekanntlich sind fast überall in der Volksschule mit Rücksicht auf das Alter und die Befähigung der Kinder zwei Katechismen zu Grund gelegt; ein kleiner und ein großer. Darnach müßten bei Einführung in den eigentlichen Katechismusunterricht scheinbar auch zwei Lehrgänge gegeben werden. Da aber der kleine Katechismus, wenn er gut sein und auf den großen mit Erfolg vorbereiten soll, nur ein Auszug aus dem großen sein darf, und dieses auch bei den mehrfach besprochenen Deharbe'schen Katechismen der Fall ist; so ist hier nur der dem kleinen und großen Katechismus gemeinschaftlich zu Grund gelegte Lehrgang zu geben.

1. Unsere Religion ist göttlich.

Dies zeigt uns ihre Geschichte von Anbeginn der Welt bis auf heute, nämlich: Ihr Alter, ihr Stifter, ihre Verbreitung, ihre Dauer, ihre Segnungen und Früchte u. s. w.

2. Diese unsere göttliche Religion lehrt:

Daß das Ziel und Ende des Menschen ist: Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und dadurch in den Himmel zu kommen. (Einleitung des Katechismus.) Zur Erreichung dieses Zieles müssen wir:

A. Alles glauben, was Gott geoffenbart hat.

Erstes Hauptstück. Der Glaube.

I. Allgemeines.

1. Begriff, Gegenstand und Quellen des Glaubens.
2. Nothwendigkeit des Glaubens.
3. Eigenschaften des Glaubens.

II. Das apostolische Glaubensbekenntniß.

1. Glaubensartikel.
   Gott und seine Eigenschaften.
   Die drei göttlichen Personen.
   Die Erschaffung und Regierung der Welt.
   Die Engel.
   Die ersten Menschen und der Sündenfall.
   Von dem Sündenfalle an bis zur Ankunft des göttlichen Erlösers.
2. Glaubensartikel.
   Die Gottheit Jesu Christi.
3. Glaubensartikel.
   Die Menschheit Jesu Christi. Sein Leben auf Erden.
4. Glaubensartikel.
   Das Leiden und Sterben Jesu Christi.
5. Glaubensartikel.
   Die Abfahrt Jesu Christi in die Vorhölle und seine Auferstehung.
6. Glaubensartikel.
   Die Himmelfahrt Jesu Christi und seine Herrlichkeit.
7. Glaubensartikel.
   Das Weltgericht. Das besondere Gericht. — Die Lehre vom Fegfeuer.
8. Glaubensartikel.
   Der heilige Geist.
9. Glaubensartikel.
   Die Kirche überhaupt.
   Die Kennzeichen der Kirche.
   Die Bestimmung der Kirche.
   Die Verbreitung und Erhaltung der Kirche.
   Die Gemeinschaft der Heiligen.
10. Glaubensartikel.
    Der Nachlaß der Sünden.
11. Glaubensartikel.
    Die Auferstehung des Fleisches.
12. Glaubensartikel.
    Das ewige Leben und die letzten Dinge des Menschen. —

Zur Erreichung unseres Zieles müssen wir:

B. Alle Gebote halten.

Zweites Hauptstück. Die Gebote.

I. Die Gebote, welche Gott selbst gegeben hat.

a. Das Hauptgebot.

1. Die Liebe Gottes.
2. Die Nächstenliebe.
3. Die christliche Selbstliebe.

b. Die zehn Gebote.

1. Gebot Gottes.
   Die innere und äußere Gottesverehrung.
   Die Verehrung und Anrufung der Heiligen.
2. Gebot Gottes.
   Die Heiligung und Entheiligung des Namens Gottes.
3. Gebot Gottes.
   Die Heiligung und Entheiligung des Sonntags.
4. Gebot Gottes.
   Die Pflichten der Kinder gegen die Eltern und der Untergebenen gegen die Vorgesetzten. — Die Pflichten der Eltern gegen die Kinder und der Vorgesetzten gegen die Untergebenen.
5. Gebot Gottes.
   Das Verbot, sich oder Anderen am Leibe oder an der Seele zu schaden.
6. Gebot Gottes.
   Die Sünden gegen die Keuschheit.
7. Gebot Gottes.
   Die Pflichten gegen das Eigenthum des Nächsten.
8. Gebot Gottes.
   Das Verbot des falschen Zeugnisses.
9. Gebot Gottes.
   Das Verbot der unkeuschen Begierden.
10. Gebot Gottes.
   Das Verbot der Begierden nach ungerechtem Gute.

II. Die Gebote, welche die Kirche gegeben hat.

Das Recht der Kirche, Gebote zu geben und die Verpflichtung der Christen, dieselben zu halten.

1. Gebot der Kirche.
   Die Heiligung der Festtage.
2. Gebot der Kirche.
   Die Anhörung der hl. Messe.
3. Gebot der Kirche.
   Die Fast- und Abstinenztage.
4. Gebot der Kirche.
   Die Verpflichtung zur hl. Beicht.
5. Gebot der Kirche.
   Die Verpflichtung zur österlichen Communion.

III. Die Uebertretung der Gebote.

1. Die Sünde überhaupt.
2. Die verschiedenen Gattungen der Sünde.

IV. Die Tugend und christliche Vollkommenheit.

1. Die christliche Tugend.
2. Die christliche Vollkommenheit.

Zur Erreichung unseres Zieles müssen wir:

C. Die Gnadenmittel gebrauchen, welche Gott verordnet hat.

Drittes Hauptstück. Die Gnadenmittel.

I. Die Gnade überhaupt.

1. Die Gnade des Beistandes.
2. Die Gnade der Heiligmachung oder Rechtfertigung.

II. Die Sakramente.

1. Die Taufe.
2. Die Firmung.
3. Das Allerheiligste Altarssakrament.
   a. Die Gegenwart Christi im Sakramente.
   b. Das heilige Meßopfer.
   c. Die heilige Kommunion.
4. Die Buße.
   a. Die Gewissenserforschung.
   b. Die Reue.
   c. Der Vorsatz.
   d. Die Beicht.
   e. Die Genugthuung.
   f. Der Ablaß.
5. Die letzte Oelung.
6. Die Priesterweihe.
7. Die Ehe.

Die Sakramentalien.

III. Das Gebet.

1. Das Gebet des Herrn.
2. Der englische Gruß.

Die kirchlichen Gebräuche und Ceremonien.

§.216. II. Einige Muster für die praktische Behandlungsweise des Katechismus.

a. Eine Musterkatechese für die Elementarklasse.

Behandlungsweise der Frage im kleinen Katechismus von Deharbe: „Wozu bist du auf Erden?"

„Ich bin auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und dadurch in den Himmel zu kommen."

Erste Lection.

Ausgangspunkt[1]: Aufzählung von Gegenständen in und außer der Schule durch die Kinder. — Auffindung des Zweckes dieser Gegenstände durch die Frage: Wozu sind diese Dinge da? — Wozu ist dieses Ding in der Schule? — Wozu ist dieses Ding (der Baum, das Pferd u. s. w.) auf Erden?

Uebergangspunkt zur Katechismusfrage: Wozu bist du auf Erden? — Der Lehrer läßt ein Kind aus der oberen Abtheilung, welches die

---

1) Die Einleitung zu dieser Katechese ist vorbereitet im Anschauungsunterrichte, der bereits ein Quartal ertheilt worden ist. Sollte jedoch die Lehre von der Bestimmung des Menschen als Anfang des Religionsunterrichtes für die ganz kleinen Kinder zu schwer erscheinen, so rathen wir, besonders jüngeren Lehrern, den eigentlichen Religionsunterricht sogleich mit dem I. Hauptstücke, also mit der Lehre von Gott zu beginnen und bei der Wiederholung gegen das Ende des Schuljahres die Lehre von der Bestimmung des Menschen nachzutragen.

Ferner bemerken wir noch: die ersten und ebenso die wichtigeren Wahrheiten in der Religionslehre erfordern stets in der Behandlung ein tieferes Eingehen, weil von der tieferen Begründung derselben der Erfolg des übrigen Religionsunterrichtes wesentlich abhängt. Dies zur Rechtfertigung, wenn man etwa die hier folgenden Katechesen für zu ausführlich halten wollte.

Wem endlich manche Ausdrücke in der voranstehenden Katechese gar zu kindlich vorkommen sollten, den machen wir aufmerksam, daß wir den Anfänger nicht blos in die Methode, sondern auch in die ganze Manier einführen wollten, mit welcher kleine Kinder zu behandeln sind. Eine so durchgeführte Katechese mag wohl beim bloßen Durchlesen einen ungünstigen Eindruck machen, bei einem lebendigen Vortrag vor Kindern dagegen verhält es sich anders.

Antwort richtig geben kann, dieselbe laut und deutlich vorsprechen; alsdann zerlegt er diese Antwort in ihre Theile, so daß diese ihm die Disposition zu seiner Katechese geben — etwa so:

1. Ich bin auf Erden, um Gott zu erkennen.
2 Ich bin auf Erden, um Gott zu lieben.
3. Ich bin auf Erden, um Gott zu dienen.
4. Ich bin auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und dadurch in den Himmel zu kommen — und fährt dann fort.

1. Ich bin auf Erden, um Gott zu erkennen.

Fritz, du bist auch auf Erden, um Gott zu erkennen; auch du, Karl, und du, Anton, und ihr Alle. Fritz, wozu bist du also auf Erden?

Sch. —

L. Karl, wozu bist du auf Erden? — (Diese Frage ist so an mehrere Kinder zu richten und die Antwort deutlich einzeln und dann auch einmal im Chore sprechen zu lassen.)

Sch. —

L Was ihr da gesagt habt, das versteht ihr noch nicht Alle. Ich will's euch darum jetzt erklären. Ihr müßt aber gerade so schön Acht geben, wie gestern (wie früher), als wir von den Dingen hier in der Schule (Haus, Garten, Feld u. s. w.) geredet haben. Welche Dinge habt ihr mir da genannt?

Sch. —

L. Was weißt du noch N., wie die Tafel ist?

Sch. —

L. Weißt du J. noch Etwas vom Ofen? u. s. w.

Sch. —

L. So ist's recht. Von der Tafel, vom Ofen u. s. w. wißt ihr jetzt schon viel; die haben wir recht kennen gelernt. Ich kenne aber auch noch andere Dinge. Kennt ihr auch noch andere Dinge?

Sch. —

L. Welche Dinge kennst du in euerem Hause, N.?

Sch. —

L. Du? — Und Du? — u. s. w.

Sch. —

L. Das ist recht. N., was weißt du von eurer Kuh (eurem Huhne, Pferde u. s. w.)?

Sch —

L. Habt ihr auch ein Pferd?

Sch. —

L. Johann, hast du das Pferd schon gesehen?

Sch. —

L. Kennst du es auch?

Sch. —

L. Wie sieht es aus?

Sch. —

L. Was weißt du noch von dem Pferde?

Sch. —

L. Marie, nenne mir auch Dinge, die du in euerem Hause kennst?

Sch. —

L. So, einen Vogel habt ihr in euerem Hause? Was weißt du von dem Vogel?

Sch. —

L. Was weißt du noch mehr von euerem Vogel?

Sch. —

L. Weißt du jetzt noch Etwas von ihm?

Sch. —

L. Was denn?

Sch. —

L. Ich sehe, eueren Vogel kennst du gut. Kennst du auch noch andere Vögel?

Sch. —

L. Welche Vögel kennst du noch?
Sch. Die Schwalbe, den Spatz und das Rothschwänzchen.
L. Was weißt du von der Schwalbe?
Sch. —
L. Was noch?
Sch. —
L. Auch den Spatz kennst du? Fritz, kennst du auch die Spatzen?
Sch. —
L. Was weißt du von den Spatzen?
Sch. —
L. Was weißt du noch mehr von den Spatzen?
Sch. —
L. Weißt du jetzt noch Etwas von ihnen?
Sch. —
L. Was denn?
Sch. —
L. Auch die Rothschwänzchen kennt ihr?
Sch. —
L. Was weißt du von den Rothschwänzchen, Peter?
Sch. —
L. Weißt du jetzt noch Etwas von ihnen? — Du? — Du?
Sch. (Schweigen)

L. Ah! die kennt ihr noch nicht recht. Die kennt ihr noch nicht so gut, wie die Spatzen. Habt ihr denn schon einen Schwan gesehen? (Der Lehrer nenne hier einen den Kindern unbekannten Vogel.)

Sch. (Schweigen oder sagen: Nein!)

L. Ah! den kennt ihr noch gar nicht. Von dem Schwane wißt ihr mir also noch gar Nichts zu sagen. Seht, das ist auch ein Vogel. Er ist aber viel größer, als eine Gans. Er ist am ganzen Leibe (Körper) mit schneeweißen Federn bedeckt und hat einen sehr langen Hals. Vorn am Kopfe hat er einen etwas breiten und schwarzen Schnabel. Wißt ihr jetzt Etwas vom Schwane?

Sch. —
L. Franz, was weißt du jetzt vom Schwane?
Sch. —
L. Was noch? u. s. w.
Sch. —

L. Das ist recht. Wenn aber jetzt auf einmal ein Schwan daher käme, würdest du ihn gleich kennen?

Sch. —
L. Warum würdest du ihn jetzt kennen, N.?
Sch. —

L. So ist's recht. Wenn man von einem Dinge Etwas weiß, so kennt man es. Wann kennt man ein Ding? — Du? —

Sch. —
L. Du, wann kennt man ein Ding? — Du?
Sch. —

L. Das habt ihr ganz gut gemacht. Wenn man also von einem Dinge Etwas weiß, so kennt man es. Kennst du schon alle Kinder in der Schule?

Sch. —
L. Warum?
Sch. Ich weiß, wo sie wohnen, wie sie heißen 2c.
L. Wie heißt dieses Kind?
Sch. —
L. Kennst du auch Leute im Dorfe?
Sch. —
L. Wen kennst du im Dorfe?
Sch. —
L. Warum kennst du die Leute?
Sch. —

L. Du kennst also diese Leute, weil du Etwas von ihnen weißt. — Kennst du auch schon Leute aus einem anderen Dorfe?

Sch. —

L. Wen?

Sch. —

L. Was weißt du von ihnen? — Was noch mehr? 2c. 2c.

Sch. —

L. Wer hat dir das gesagt?

Sch. —

L. Hat dir deine Mutter auch schon Etwas vom lieben Gott gesagt? — Dir auch? 2c. —

Sch. —

L. Was hat dir deine Mutter vom lieben Gott gesagt?

Sch. —

L. Das ist recht. Du weißt also schon Etwas vom lieben Gott. Kennst du also auch schon den lieben Gott?

Sch. —

L. Warum kennst du den lieben Gott?

Sch. —

L. Was weißt du — du — du — vom lieben Gott?

Sch. —

L. Das ist ja schön. Da kennt ihr ja schon Alle den lieben Gott. Käthchen, wer hat denn dich den lieben Gott kennen gelehrt, wer hat dir Etwas vom lieben Gott gesagt? — Und dir? — Und dir?

Sch. —

L. So! Je mehr euch aber euer Vater und euere Mutter 2c. vom lieben Gott sagen, desto besser lernt ihr ihn kennen. Wollt ihr denn den lieben Gott besser kennen lernen?

Sch. —

L. Das ist recht. Alle Menschen sollen sich Mühe geben, daß sie den lieben Gott immer besser kennen lernen. Auch ich will euch darum nach und nach noch recht viel Schönes vom lieben Gott erzählen, aber blos dann, wenn ihr recht Acht gebet. Wollt ihr das?

Sch. —

L. Jetzt sagt mir aber, warum wollt ihr recht Acht geben, wenn ich euch Schönes vom lieben Gott erzähle?

Sch. —

L. Seht, das ist recht! Das müssen alle Menschen wollen. Alle Menschen müssen wissen, wo Gott ist, wie Gott ist 2c. Was müssen also alle Menschen wollen?

Sch. —

L. Alle Menschen sollen vom lieben Gott immer mehr wissen wollen, damit sie ihn immer besser kennen lernen oder damit sie ihn immer besser erkennen; denn alle Menschen müssen Gott erkennen; dazu sind sie auf Erden. Wozu sind die Menschen auf Erden?

Sch. —

L. Wir sind aber auch Menschen. Wozu sind also auch wir auf Erden?

Sch. —

L. Jetzt kannst du mir auch sagen: Wozu bist du auf Erden? — Du? — Du?

Sch. —

L. Was will ich aber euch thun, damit ihr Gott immer besser kennen lernt oder erkennt?

Sch. —

L. Ja, ich will euch recht viel vom lieben Gott erzählen, damit ihr immer mehr von ihm wißt und ihn besser erkennt. Johann, jetzt sag' mir noch einmal: Wer kennt Gott oder wer erkennt Gott?

Sch. —

L. Aber um recht viel vom lieben Gott zu wissen, oder um ihn recht zu erkennen, dazu ist Jedes von uns auf der Erde. Wozu sind wir auf der Erde?

Sch. —

L. Wozu bist du — du — du auf der Erde?
Sch. —
L. Wer mir es jetzt noch nicht gesagt hat, soll es mir noch sagen; also Philipp, wozu bist du auf Erden? — Du? — Du?
Sch. —
L. Jetzt sprecht Alle zusammen!
Sch. —
L. Noch einmal!
Sch. —
L. In der nächsten Religionsstunde will ich sehen, wer mir das ganz gut behalten hat. —

Zweite Lection.

2. Ich bin auf Erden, um Gott zu lieben.

L. In der letzten Religionsstunde haben wir gehört, wozu wir und alle anderen Menschen auf der Erde sind. Ich will jetzt sehen, wer es gut behalten hat. Katharina, weißt du es noch?
Sch. —
L. Wozu bist du auf Erden? (Wird mehrfach einzeln und im Chore wiederholt.)
Sch. —
L. So, das wißt ihr noch Alle. Seht, wir sind aber nicht blos auf der Erde, um Gott zu erkennen, wir sind auch auf der Erde, um Gott zu lieben. Davon wollen wir heute reden. Ehe ich aber anfange, will ich euch noch etwas Anderes fragen. Johann, sag' mir einmal: Wer gibt dir alle Tage zu essen?
Sch. —
L. Anna, wer hat dir dein Kleidchen gegeben? u. s. w.
Sch. —
L. Wer gibt euch Alles, was ihr braucht?
Sch. —
L. Euere Eltern geben euch also zu essen, zu trinken, euere Kleidchen, euere Bücher u. s. w. Euere Eltern geben euch gar so viel Gutes. Daran könnt ihr erkennen, wie euch euere Eltern so lieb haben. Habt ihr sie denn auch lieb?
Sch. —
L. Warum habt ihr sie denn lieb?
Sch. —
L. Euere Eltern müßt ihr immer recht lieb haben; die muß man immer lieben. Du, Peter, sag' mir, warum hast du deine Eltern lieb? (Hier, wie früher schon veranlasse der Lehrer nochmals die Aufzählung möglichst vieler Wohlthaten der Eltern und fahre dann anknüpfend fort:) Also euere Eltern geben euch zu essen, zu trinken, sie geben euch Kleider, ihr wohnt bei ihnen, sie sorgen, daß ihr gesund bleibt und thun euch noch sonst so viel, als sie euch nur immer thun können. Aber, Marie, kannst du mir auch sagen, wann können deine Eltern dir das Alles geben und thun?
Sch. (Das Kind schweigt.)
L. Kann dein Vater dir zu essen geben, wenn er krank ist und Nichts verdient?
Sch. —
L. Kann er dir dann auch Kleidchen kaufen? u. s. w.
Sch. —
L. Wann also können nur dein Vater und deine Mutter dir all' das Gute geben?
Sch. —
L. Wer macht, daß sie gesund bleiben?
Sch. —
L. Wer ist's also, der deine Eltern dir gesund läßt?
Sch. —
L. Recht so! Gott läßt eure Eltern gesund, und wenn sie gesund sind, so verdienen sie Geld und geben euch Brod ꝛc. Von wem aber haben sie das Brod? — — u. s. w. —
Sch. —

L. Von wem haben eure Eltern all' das Gute, das sie euch geben?
Sch. —
L. Gott gibt den Eltern Alles, was sie für sich und für euch brauchen, zu essen, zu trinken, Kleider, Wohnung, Gesundheit, das Leben u. s. w. Von wem kommt also das Gute, welches wir erhalten?
Sch. —
L. Sehet, das Alles gibt uns der liebe Gott, weil er uns so lieb hat. Hast du ihn auch lieb?
Sch. —
L. Und du? — Du? — — —
Sch. —
L. Das ist recht. Wir Alle müssen Gott lieben. Auch dazu sind wir auf Erden, daß wir Gott lieben. In der vorigen Stunde haben wir gehört, daß wir auf Erden sind, um Gott zu erkennen, und heute haben wir gehört, wozu wir noch mehr auf Erden sind. Wozu sind wir noch mehr auf Erden?
Sch. —
L. Recht so. Wir sind also auf Erden, um Gott zu erkennen und ihn zu lieben. (Dieser Satz wird jetzt dem Gedächtnisse eingeprägt und bis zum fertigen Sprechen geübt.)

Dritte Lection.

3. Ich bin auf Erden, um Gott zu dienen.

L. Als wir am letzten Male vom lieben Gott geredet haben, da habt ihr so schön acht gegeben. Ihr könnt mir darum noch ganz gewiß sagen, was wir am Schlusse der Stunde gelernt haben. Du — und du — — — ꝛc. weißt es noch. Nun Philipp, du sollst mir's gleich sagen!
Sch. —
L. Also wozu bist du auf Erden?
Sch. —
L. Du weißt es auch noch — und du — und du ꝛc. Ei, da könnt ihr mir's auch zusammen sagen. Sprecht's zusammen!
Sch. —
L. Das ist recht, daß ihr das Alle so schön behalten habt. Weil ihr so brav waret, will ich euch jetzt ein Geschichtchen erzählen:

„Es waren einmal zwei Knaben (Buben), der eine hieß Joseph, und der andere hieß Philipp. Alle beide wollten den Vater und die Mutter recht lieb haben. Der Philipp aber that sehr oft nicht, was der Vater und die Mutter haben wollten. Sagte ihm der Vater: „Philipp, spring', und ruf' die Mutter vom Felde!" so lief er gleich fort, aber nicht auf's Feld zur Mutter, sondern zu seinen Kameraden und spielte mit ihnen. Sagte die Mutter: „Philipp, hole Wasser!" so dauerte es oft gar lange, bis er es that, oder er wollte es gar nicht thun. Philipp diente seinen Eltern nicht. — Der Joseph dagegen war ganz anders. Er that Alles, was der Vater und die Mutter haben wollten. Sagte der Vater: „Joseph, hier hast du Geld, hole Brod," so sprang er sogleich und holte es. Sagte die Mutter: „Hole mir ein Paar Stückchen Holz zum Kochen!" — sogleich hatte er es da. Joseph diente seinen Eltern."

Von wem habe ich euch Etwas erzählt?
Sch. —
L. Wie hieß der eine Knabe?
Sch. —
L. Wie hieß der andere Knabe?
Sch. —
L. Was wißt ihr noch vom Philipp?
Sch. —
L. Was noch?
Sch. —

L. Was wißt ihr vom Joseph?
Sch. —
L. Was noch?
Sch. —
L. Welcher von beiden Knaben hat Alles gethan, was seine Eltern haben wollten?
Sch. —
L. Recht. Wenn man Alles thut, was die Eltern von Einem gethan haben wollen, so dient man ihnen. Hat der Joseph seinen Eltern gedient?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Hat der Philipp auch seinen Eltern gedient?
Sch. —
L. Warum hat der Philipp seinen Eltern nicht gedient?
Sch. —
L. Wann dient man also seinen Eltern nicht?
Sch. —
L. Wann aber dient man seinen Eltern?
Sch. —
L. Hast du auch schon deinen Eltern gedient, N.?
Sch. —
L. Was hast du da deinen Eltern gethan?
Sch. —
L. Wann die Eltern Etwas gethan haben wollen, darf man da lang warten?
Sch. —
L. Hat der Joseph lang gewartet, bis er that, was sein Vater oder seine Mutter gethan haben wollten?
Sch. —
L. Warum hat er denn Alles sogleich gethan?
Sch. —
L. Recht so! Weil Joseph seine Eltern so lieb hatte, deßwegen that er Alles sogleich, was sie haben wollten; deßwegen diente er ihnen. Karl, sag' mir jetzt noch einmal, wann dient man seinen Eltern?
Sch. —
L. Franz, was thut man, wenn man seine Eltern recht lieb hat?
Sch. —
L. Kinder, eueren Eltern müßt ihr immer dienen: ihr müßt ihnen immer thun, was sie haben wollen, wenn ihr sie recht lieb habt. Wen sollt ihr aber außer eueren Eltern noch mehr lieben?
Sch. —
L. Wem müßt ihr also außer eueren Eltern auch noch dienen?
Sch. —
L. Seht; die Kinder und alle Menschen sollen nicht blos ihren Eltern, sie sollen auch Gott dienen, d. h. sie sollen thun, was Gott haben will; also auch wir sollen Gott dienen. Franz, wann dienen wir Gott?
Sch. —
L. Dazu sind wir auch auf Erden. Wozu sind wir auch auf Erden?
Sch. —
L. Früher haben wir gelernt: Wir sind auf Erden, um Gott zu erkennen und ihn zu lieben. Heute haben wir gehört, wir sind auf Erden, um ihm auch zu dienen. Wir sind also auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben und ihm zu dienen. Wer kann mir dies Alles jetzt zusammen sagen?
Sch. —
L. Fritz, also wozu bist du auf Erden? (Diese Antwort wird geübt, bis sie mit Geläufigkeit gesprochen wird.)

Vierte Lection.

4. Ich bin auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und dadurch in den Himmel zu kommen.

L. Peter, sag' mir, was du jetzt schon gelernt hast! Wozu bist du auf Erden?
Sch. —
L. Gebt Acht, was ich euch jetzt sage: Alle Menschen, die Gott recht erkennen, ihn lieben und ihm dienen, kommen in den Himmel, von dem euch euere Eltern gewiß schon Etwas erzählt haben. — Wohin kommen die Menschen, die Gott erkennen, ihn lieben und ihm dienen?
Sch. —
L. Ja, dadurch, daß wir Gott recht erkennen, ihn lieben und ihm dienen, kommen wir in den Himmel. Willst du auch einmal in den Himmel kommen?
Sch. —
L. Was mußt du auf Erden thun, um einmal in den Himmel zu kommen?
Sch. —
L. Wodurch kommen also die Menschen in den Himmel?
Sch. —
L. Sollen alle Menschen in den Himmel kommen?
Sch. —
L. Sehet, Kinder, dazu sind wir auch auf Erden. Was müssen aber alle Menschen thun, um in den Himmel zu kommen?
Sch. —
L. Warum müssen also alle Menschen Gott erkennen, ihn lieben und ihm dienen?
Sch. —
L. Alle Menschen sollen Gott erkennen, ihn lieben, ihm dienen und dadurch in den Himmel kommen. Das ist's, wozu wir auf Erden sind. Ich will es euch noch einmal vorsagen: Alle Menschen, euere Eltern, euere Geschwister, ich und ihr Alle, du und du ꝛc., wir sind auf Erden, um Gott zu erkennen, ihn zu lieben, ihm zu dienen und dadurch in den Himmel zu kommen. Anton, wozu bist du also auf Erden?
Sch. —
L. (Einübung dieses Satzes und Prüfung der Kinder über das Verständniß des Ganzen.) — Sagt mir jetzt noch einmal: Wozu bist du auf Erden?
Sch. —
L. So war's recht. Wenn ihr das recht gut behaltet, dann wollen wir in der nächsten Religionsstunde vom schönen Himmel reden.

b. Eine Musterkatechese für die Mittelklasse.

(Siehe §. 202 a.)

c. Eine Musterkatechese für die Oberklasse.

Behandlungsweise der Fragen 170 bis 175 im I. Hauptstück des großen Katechismus von Deharbe. (Mainzer Ausgabe.)

Frage 170.

Woher wissen wir, daß Jesus Christus, Gottes Sohn, wahrer Gott ist?
1. Aus den Weissagungen der Propheten;
2. aus dem Zeugnisse des himmlischen Vaters;
3. aus seinem eigenen Zeugnisse;
4. aus der Lehre der Apostel;
5. aus der Lehre der katholischen Kirche.

Vorbemerkung.

Wir setzen voraus, daß in der vorhergehenden Katechese vom zweiten Glaubensartikel die ersten 7 Fragen (Frage 162—169) bereits erklärt und gelernt sind; darum kann die kurze Wiederholung der hierher bezüglichen Antworten als Ein-

leitung dienen. Sehr gut wird es sein, wenn eine solche oder auch eine kürzere Einleitung jeder Katechese vorausgeschickt wird, um hauptsächlich den Zusammenhang mit dem Vorhergehenden herzustellen.

Einleitung.

L. Wie heißt der zweite Glaubensartikel?

Sch. —

L. Von diesem Artikel haben wir bereits jedes Wort erklärt. Sagt mir noch einmal: Was heißt Jesus? (Frage 163.)

Sch. —

L. Was heißt Christus? (Frage 164.)

Sch. —

L. Ihr wißt auch schon, warum der Heiland der eingeborne Sohn Gottes genannt wird; warum denn? (Frage 167.)

Sch. Weil Jesus Christus, als die zweite Person der allerheiligsten Dreieinigkeit, der einzige wahre und eigentliche Sohn Gottes, d. h. der Sohn Gottes von Ewigkeit ist, Einer Natur und Wesenheit mit dem Vater.

L. Also ist Jesus in einem ganz anderen Sinne der Sohn Gottes, als wir Kinder Gottes sind. — Sind wir von Ewigkeit her Kinder Gottes gewesen und darum von Natur aus Kinder Gottes?

Sch. —

L. Wie sind wir denn Kinder Gottes geworden?

Sch. —

L. Wir haben also nicht die göttliche Natur und Wesenheit, sondern wir sind nur aus Gnade angenommene Kinder Gottes. — Ist Jesus Christus auch nur ein aus Gnade angenommener Sohn Gottes?

Sch. —

L. Welche Natur und Wesenheit hat er?

Sch. —

L. Von wann ist er der Sohn Gottes?

Sch. —

L. Wem ist er also ganz gleich?

Sch. —

L. Ja, Jesus Christus ist kein bloßer Mensch, wie wir, er ist die zweite Person der allerheiligsten Dreieinigkeit, der einzige, wahre und eigentliche Sohn Gottes, er ist Sohn Gottes von Ewigkeit, Einer Natur und Wesenheit mit dem Vater, mit einem Worte, Jesus Christus ist wahrer Gott. — Kinder, die Lehre von der Gottheit Jesu Christi ist für uns von der allergrößten Wichtigkeit; denn wenn der Heiland wahrer Gott ist, dann können wir ihm nicht nur Alles glauben, sondern wir müssen ihm Alles glauben, was er uns gelehrt hat; wir können nicht nur, sondern wir müssen auf ihn unsere feste Hoffnung setzen, und wir müssen ihn über Alles lieben. — Warum aber können und müssen wir dem Heilande, wenn er wahrer Gott ist, Alles glauben, was er uns gelehrt hat?

Sch. —

L. Warum können und müssen wir dann auch Alles von ihm hoffen, was er uns versprochen hat?

Sch. —

L. Und warum müssen wir den Heiland auch über Alles lieben, wenn er wahrer Gott ist?

Sch. —

L. Sehet Kinder, so ist die Lehre von der Gottheit Jesu Christi der Grund unseres Glaubens, unserer Hoffnung und unserer Liebe; sie ist darum die Hauptlehre des ganzen Christenthums. — Seid also recht aufmerksam, wenn wir jetzt ausführlich davon sprechen, daß Jesus Christus wahrer Gott ist.

Durchführung.

L. Zuerst beantwortet mir die Frage des Katechismus: (Frage 170.) „Woher wissen wir, daß Jesus Christus, Gottes Sohn, wahrer Gott ist?“

Sch. 1. Aus den Weissagungen der Propheten;
2. 3. 4. u. 5. (Wie oben.)
L. Woher weißt du also erstens, daß Jesus Christus wahrer Gott ist?
Sch. —
L. Woher weißt du es zweitens u. s. w.
Sch. —
L. Wie viel Zeugnisse für die Gottheit Jesu Christi sind also im Katechismus aufgezählt?
Sch. —
L. Wir wollen nun jedes Zeugniß einzeln betrachten.

Erster Theil.

1. Das Zeugniß der Propheten für die Gottheit Jesu.

Frage 171.

L. Wie nennen die Propheten den verheißenen Erlöser in ihren Weissagungen?
Sch. Sie nennen den verheißenen Erlöser „Gott, Gott mit uns, den Allerheiligsten, den Wunderbaren, den Vater der Zukunft."

L. Was sagen die Propheten mit diesen Worten vom künftigen Erlöser aus?
Sch. —
L. Wer bezeugt also zuerst vom Erlöser, daß er wahrer Gott ist?
Sch. —
L. Weißt du noch, was man unter einem Propheten versteht? (Frage 156.)
Sch. —
L. Wir haben schon früher gelernt, was Alles die Propheten vom künftigen Erlöser vorhergesagt haben. Wer weiß es? (Fr. 157.)
Sch. —
L. An wem haben sich alle diese Weissagungen buchstäblich erfüllt?
Sch. —
L. Weissagten denn die Propheten lang vor der Ankunft des Erlösers? (Frage 158.)
Sch. —
L. Konnten sie das Alles, was sie vom Heilande vorausgesagt haben, aus sich wissen?
Sch. —
L. Warum denn nicht?
Sch. —
L. Wer hat ihnen denn das Alles so eingegeben?
Sch. —
L. Ja, die Propheten waren erfüllt vom hl. Geiste, darum konnten sie viele Jahrhunderte vorher die Zeit und den Ort der Geburt des künftigen Erlösers, die Umstände seines Lebens, Leidens, Todes u. s. w. voraus wissen. — Konnten sie da auch voraus wissen, ob er ein bloßer Mensch oder ob er auch Gott sei?
Sch. —
L. Wer wird ihnen das auch mitgetheilt haben?
Sch. —
L. Und seht nun, die vom hl. Geiste erleuchteten Propheten sagen in ihren Weissagungen ganz deutlich voraus, daß der künftige Erlöser nicht ein bloßer Mensch, sondern auch Gott selbst sein werde. So sagt Isaias: „Gott selber kommt und erlöset euch." Wer soll nach dieser Weissagung einmal in die Welt kommen und uns erlösen?
Sch. —
L. Wer ist aber der von Isaias verheißene Erlöser?
Sch. —
L. Wenn Jesus Christus der verheißene Erlöser ist, was muß er da auch nach dem Zeugnisse des Isaias sein?
Sch. —

L. Was bezeugt demnach Isaias vom Heilande?

Sch. —

L. Isaias bezeugt also die Gottheit Jesu, des Erlösers, indem er ihn in der erwähnten Weissagung ausdrücklich Gott nennt. — In einer andern Weissagung nennt er ihn Emmanuel, d. i. Gott mit uns. Diese Weissagung kennt ihr schon. In derselben hat er die Geburt des künftigen Erlösers von der Jungfrau vorausgesagt. Wer kann mir diese Weissagung wörtlich anführen?

Sch. „Siehe, die Jungfrau wird empfangen und einen Sohn gebären, und seinen Namen wird man Emmanuel, d. h. Gott mit uns, nennen."

L. Isaias sagt hier voraus, wann der Erlöser von der allerseligsten Jungfrau geboren wäre, dann werde Gott mit uns sein, oder was dasselbe ist, dann werde Gott mitten unter den Menschen wohnen. Was sagt also auch hier Isaias wieder vom künftigen Erlöser aus?

Sch. —

L. Wie nennt ihn deßwegen der Prophet?

Sch. —

L. Merket weiter auf! Darf man von einem Menschen sagen, er sei der Allerheiligste, der Wunderbare, der Vater der Zukunft (d. h. Derjenige, von welchem die Zukunft abhänge)?

Sch. —

L. Von wem kann man nur diese Ausdrücke gebrauchen?

Sch. —

L. Wen nennen aber die Propheten den Allerheiligsten, den Wunderbaren und den Vater der Zukunft?

Sch. —

L. Was ist also Jesus nach dem Zeugnisse der Propheten?

Sch. —

L. Nun sagt mir noch einmal: Wie nennen die Propheten Jesus Christus?

Sch. —

L. Welches Zeugniß legen sie mit all' diesen Worten von Jesus Christus ab?

Sch. —

Zweiter Theil.

2. Das Zeugniß des himmlischen Vaters für die Gottheit Jesu.

Frage 172.

L. Welches ist das Zeugniß des himmlischen Vaters?

Sch. Bei der Taufe Christi im Jordan und bei dessen Verklärung auf dem Tabor erscholl vom Himmel die Stimme: „Dieser ist mein geliebter Sohn, an dem ich mein Wohlgefallen habe!"

L. Was geschah bei der Taufe Christi?

Sch. —

L. Was sprach die Stimme, welche sich vom Himmel herab hören ließ?

Sch. —

L. Von wem kam die Stimme?

Sch. —

L. Wie nennt hier der himmlische Vater den Heiland?

Sch. —

L. Wer ist also Jesus Christus nach dem Zeugnisse des himmlischen Vaters?

Sch. —

L. Was geschah, als der Heiland mit Petrus, Jakobus und Johannes auf den Berg Tabor gestiegen war?

Sch. —

L. Was sprach hier wieder eine Stimme vom Himmel?

Sch. —

L. Von wem kam auch diese Stimme?
Sch. —
L. Für wen erklärte also auch hier wieder Gott den lieben Heiland?
Sch. —
L. Wessen Sohn ist also nach dem Zeugnisse des himmlischen Vaters Jesus Christus?
Sch. —
L. Auch die Juden waren Söhne oder Kinder Gottes. Wußten sie aber dieses schon längst?
Sch. —
L. Seit wann wußten sie dieses?
Sch. —
L. Was hätte darum der liebe Gott nicht zu thun brauchen, wenn Jesus Christus nur in dem Sinne ein Sohn Gottes gewesen wäre, wie alle Israeliten Kinder Gottes waren?
Sch. —
L. Wenn sich aber bei der Taufe Christi im Jordan und noch einmal bei seiner Verklärung auf dem Berge Tabor der Himmel öffnete und der himmlische Vater ihn so feierlich für seinen Sohn erklärte, was wollte er denn da von Christus bezeugen?
Sch. —
L. Nun sagt mir noch einmal, welches ist das Zeugniß des himmlischen Vaters für die Gottheit Jesu? (Frage 172.)
Sch. —
L. Wie viele Zeugnisse über die Gottheit Jesu Christi haben wir jetzt durchgenommen?
Sch. —
L. Welche?
Sch. —
L. Warum müssen wir dem Zeugnisse der Propheten unbedingt glauben?
Sch. —
L. Warum müssen wir dem Zeugnisse des himmlischen Vaters unbedingt glauben?
Sch. —
L. Was müssen wir darum nach dem Zeugnisse der Propheten und des himmlischen Vaters von Jesus Christus glauben?
Sch. —
L. Wir haben aber noch andere Zeugnisse über die Gottheit Jesu, und welche denn?

Dritter Theil.

3. Das Zeugniß Jesu Christi für seine Gottheit.

Frage 173.

Welches ist das Zeugniß Christi?

1) Christus bezeugte, daß er Gottes Sohn und wahrer Gott, wie sein Vater, ist;
2) er legte sich die göttlichen Vollkommenheiten und Werke zu;
3) er bekräftigte sein Zeugniß durch Wunderwerke und
4) besiegelte es mit seinem Tode.

1) „Ich und der Vater sind Eins." Joh. 10, 30. „Wer mich sieht, der sieht auch den Vater." Joh. 14, 9. „Alles, was der Vater thut, das thut auf gleiche Weise auch der Sohn, . . . damit Alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren." Joh. 5, 19. 23. Als Petrus zu Jesus sagte: „Du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes" (Matth. 16, 16.), und Thomas zu ihm sprach: „Mein Herr und mein Gott" (Joh. 20, 28.); so bestätigte er ihre Worte.

2) „Alles, was der Vater hat, ist mein." Joh. 16, 15. „Gleichwie der Vater die Todten erweckt und lebendig macht, so macht auch der Sohn lebendig, welche er will." Joh. 5, 21. „Wahrlich, sage ich euch: Ehe Abraham ward, bin ich!" Joh. 8, 58.

3) Durch seine Auferstehung, Himmelfahrt und viele andere Wunder. Darum sprach er zu den Juden: „Wenn ihr mir (meinen Worten) nicht glauben wollet, so glaubet meinen Werken!“ Joh. 10, 38.

4) Als er vor Gericht beim lebendigen Gott beschworen wurde, zu sagen, ob er der Sohn Gottes sei, so betheuerte er feierlich: „daß er Christus, der Sohn Gottes, sei, und zur Rechten der Kraft Gottes sitzen und auf den Wolken des Himmels kommen werde,“ und litt auf dieses Bekenntniß hin den Tod. Matth. 26. Joh. 19.

Wie es die größte Sünde wäre, sich fälschlich für Gott auszugeben, so ist es die größte Verunehrung Jesu Christi, seiner Betheuerung, daß er Gott sei, nicht Glauben beizumessen.

Einleitung zu 1) und 2) der Frage 173.

L. Die richtige Auffassung dieser Antwort ist nicht für Jedes von euch so ganz leicht. Folgender Vergleich wird euch jedoch die Sache klar machen. — Denket euch, es käme eben ein ganz fremder Mann in die Schule herein. Könnt ihr dann sogleich wissen, was das für ein Mann ist, welchen Stand, welchen Beruf, welche Würde dieser Mann hat?

Sch. —

L. Wenn aber der Mann euch selbst z. B. sagte, er wäre dieser oder jener berühmte Maler, er gäbe also sich selbst euch zu erkennen; was wüßtet ihr da von ihm?

Sch. —

L. Gesetzt aber, der Mann sagte euch nicht, was er wäre, dagegen erzählte er euch, er habe von Kindheit auf eine besondere Anlage zum Malen gehabt, habe sich auch beständig in dieser Kunst ausgebildet, habe auch schon viele schöne Bilder gemalt; genug, er legte sich Eigenschaften und Werke bei, wie sie nur einem tüchtigen Maler zukommen, was müßtet ihr auch daraus schließen?

Sch. —

L. Der Mann, von welchem wir nicht wissen können, was er ist, 2c. kann sich uns also auf zwei Weisen zu erkennen geben, nämlich erstens?

Sch. —

L. Zweitens?

Sch. —

L. Ist aber Jeder schon ein tüchtiger Maler, der sich dafür ausgibt?

Sch. —

L. Welche Zweifel könnten in uns doch noch entstehen über Das, was der sonst unbekannte Mann so von sich selbst aussagt?

Sch. —

L. Wodurch aber könnte der Mann uns diesen letzten Zweifel nehmen und uns am besten überzeugen, daß er wirklich der geschickte Maler ist, für den er sich ausgibt?

Sch. —

L. Recht so; wenn er uns ein Bild malte, also durch's Werk kann man am besten beweisen, was man ist. — Jetzt wollen wir dies auf die Antwort im Katechismus anwenden. Sagt mir sie deßhalb noch einmal. Welches ist das Zeugniß Christi?

Sch. —

L. In dieser Antwort des Katechismus ist auch zweierlei vom Heilande gesagt. Es ist **erstens** darin gesagt, wie sich der Heiland uns selbst zu erkennen gegeben hat oder wofür er sich selbst ausgegeben hat, und es ist **zweitens** darin gesagt, wodurch er bewiesen hat, daß er das auch wirklich ist, wofür er sich ausgegeben hat. Wofür nun hat Christus sich selbst ausgegeben, oder was bezeugte Christus von sich selbst?

Sch. —

L. Und was legte er, damit die Menschen ihn recht erkennen würden, sich selbst bei?

Sch. —

L. Wenn aber der Heiland von sich selbst sagt, daß er Gott sei und sich selbst göttliche Vollkommenheiten und göttliche Werke beilegte, was müssen wir daraus schließen?

Sch. —

L. Was sagt also Jesus Christus von sich selbst aus?

Sch. —

L. Beim bloßen Sagen aber ließ es der Heiland nicht bewenden; er hat auch bewiesen, daß diese seine Aussage von sich selbst wahr ist; er hat nämlich, was er von sich selbst sagte, also sein von sich selbst abgelegtes Zeugniß auch bekräftigt und besiegelt. Sag' mir, wodurch hat er sein Zeugniß, daß er wahrer Gott ist, bekräftigt?

Sch. —

L. Und wodurch hat er am Ende seines Lebens noch einmal dieses sein Zeugniß, daß er wahrer Gott sei, besiegelt?

Sch. —

L. Jetzt könnt ihr mir hoffentlich über jeden der vier Punkte in der Antwort des Katechismus genau Rechenschaft geben. Ich will sehen. Wie heißt der erste und zweite Punkt der Antwort?

Sch. —

L. Was ist in diesen beiden Punkten von Jesus ausgesagt?

Sch. —

L. Wie heißt der dritte und vierte Punkt?

Sch. —

L. Und was ist in diesen beiden Punkten von Jesus ausgesagt?

Sch. —

1).

L. So, jetzt wollen wir in die beiden ersten Punkte etwas tiefer eingehen. — Ich frage darum noch einmal und zwar nach dem ersten Punkte allein. Was hat Jesus Christus geradezu von sich selbst gesagt, von sich selbst bezeugt?

Sch. —

L. Mit welchen Worten hat der Heiland Zeugniß von sich selbst darüber abgelegt, daß er Gottes Sohn und wahrer Gott, wie sein Vater, ist?

Sch. „Ich und der Vater sind Eins."

L. Recht so. Es ist dies die erste Stelle, welche der Katechismus hiefür anführt. Ich will euch kurz die Geschichte erzählen, in welcher diese wichtige Stelle vorkommt; denn im Zusammenhange ist sie viel leichter zu verstehen. — Jesus war auf das Fest der Tempelweihe nach Jerusalem gekommen. Da umgaben ihn die Juden im Tempel und sprachen: „Wie lang hältst du uns noch hin? Wenn du Christus bist, so sage es gerade heraus," d. h. wenn du der verheißene Messias bist, so sage es uns einmal ganz bestimmt heraus! Jesus antwortete: Ich habe es euch schon gesagt, aber ihr glaubt es ja nicht. Ich und der Vater sind Eins. — Wem setzte sich hier Jesus ganz gleich?

Sch. —

L. Der Vater ist wahrer Gott; wer muß darum auch der Sohn sein?

Sch. —

L. Was bezeugte also da der Heiland öffentlich im Tempel zu Jerusalem vor vielen Juden von sich selbst?

Sch. —

L. Mit welchen Worten?

Sch. —

L. So ist's recht. Nennet mir noch eine andere Stelle aus unserem Katechismus, in welcher Christus bezeugt, daß er Gottes Sohn und wahrer Gott ist, wie der Vater?

Sch. Wer mich sieht, der sieht auch den Vater.

L. Diese Worte hat der liebe Heiland zu seinen Aposteln gesprochen, als er nach dem hl. Abendmahle mit ihnen dem Oelberge zuging. „Wenn ihr mich kennet," sagte er damals zu ihnen, „so würdet ihr auch meinen Vater kennen." Da sprach zu ihm der Apostel Philippus: „Herr, zeige uns den Vater, und es

genügt uns." Jesus erwiederte: „So lange Zeit bin ich bei euch, und ihr kennt mich nicht? Philippus, wer mich sieht, der sieht auch den Vater. Wie kannst du denn sagen: Zeig' uns den Vater?" — Wem hält sich Jesus auch hier wieder ganz gleich?

Sch. —

L. Was bezeugte er also auch vor seinen Aposteln von sich selbst?

Sch. —

L. Wie lautet die dritte Stelle im Katechismus, in welcher Christus bezeugt, daß er Gottes Sohn und wahrer Gott ist, wie der Vater?

Sch. Alles, was der Vater thut, das thut auf gleiche Weise auch der Sohn, . . . damit Alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren.

L. Diese Stelle muß euch bekannt sein. Sie kommt in unserer biblischen Geschichte vor. In welcher Erzählung haben wir sie gelernt?

Sch. —

L. Richtig, in der Geschichte vom achtunddreißigjährigen Kranken. — An was für einem Tage geschah die wunderbare Heilung des achtunddreißigjährigen Kranken?

Sch. —

L. Warum ärgerten sich die Juden so über diese Heilung?

Sch. —

L. Mit welchen Worten suchte der Heiland die Juden zu überzeugen, daß er das Recht habe, am Sabbathe zu heilen?

Sch. Mit den Worten: „Mein Vater wirkt bis jetzt, und ich wirke auch."

L. Der Heiland wollte damit sagen: Gott ist mein Vater, und ich bin sein Sohn, von gleicher Natur und Wesenheit mit ihm. Wie nun der Vater bei allem seinem Wirken seine unendliche Ruhe nicht verliert und also auch die Sabbathruhe nicht stört; so auch ich nicht, der ich sein Sohn bin [1]). Ließen aber die Juden durch diese Worte sich überzeugen, daß er als Sohn Gottes das Recht habe, am Sabbathe zu heilen?

Sch. —

L. Welchen anderen Vorwurf machten sie ihm gerade auf diese Worte hin?

Sch. Sie sagten: „Er lästert Gott."

L. Sie nannten es also eine Gotteslästerung, daß er sich Gott gleich mache. Warum meinten sie, Jesus habe eine Gotteslästerung begangen?

Sch. —

L. Mit welchen Worten vertheidigte sich der Heiland gegen den Vorwurf der Juden, als habe er Gott gelästert?

Sch. [2]). Wahrlich sage ich euch: Alles, was der Vater thut, das thut auf gleiche Weise auch der Sohn. Gleichwie der Vater das Leben in sich selbst hat, so hat er auch dem Sohne gegeben, das Leben in sich selbst zu haben. Und gleichwie der Vater die Todten erweckt und lebendig macht, so macht auch der Sohn lebendig, welche er will. Noch mehr: Der Vater richtet Niemand, sondern hat das ganze Gericht dem Sohne übergeben, damit alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren.

L. Mit diesen Worten wollte Christus den Juden beweisen, daß er durchaus nicht Gott lästere, wenn er sich für Gott ausgebe; denn er sei ja wirklich der Sohn Gottes und wahrer Gott, wie der Vater. Darum schreibt er sich als dem Sohne Gottes dieselbe Gewalt zu, wie sie der Vater hat, und dieselbe Verehrung, wie sie dem Vater gebührt. Wie sprach er?

Sch. —

L. Welche Gewalt hat denn der Vater, und welche Verehrung gebührt ihm?

Sch. —

L. Welche Gewalt und welche Verehrung schreibt sich also auch der Heiland zu?

Sch. —

---

1) Nach Allioli Joh. 5, 17.

2) Wenn die Kinder diese Geschichte nicht mehr gut wissen, so lasse der Lehrer diese Stelle aus der biblischen Geschichte vorlesen.

L. Wofür gibt sich aber Derjenige aus, der sich göttliche Gewalt und göttliche Verehrung zuschreibt?

Sch. —

L. Was bezeugt also der Heiland auch hier wieder von sich selbst?

Sch. —

L. Seht, Kinder! so hat Christus oftmals, öffentlich und vor vielen Menschen, vor den Juden und vor seinen Aposteln, von sich bezeugt, daß er der Sohn Gottes und wahrer Gott ist, wie der Vater. — Auch hat er es immer bestätigt, wenn Andere bekannten, daß er wahrer Gott sei. — Welcher Apostel insbesondere hat das Bekenntniß feierlich vor dem Heilande abgelegt, daß er wahrer Gott sei?

Sch. —

L. Wie nannte ihn da der hl. Petrus?

Sch. —

L. Bei welcher Gelegenheit legte er dieses Bekenntniß von der Gottheit Jesu ab?

Sch. —

L. Wie fragte damals der Heiland die Apostel?

Sch. —

L. Und was antworteten diese?

Sch. —

L. Und als der Heiland weiter fragte: Ihr aber, für wen haltet ihr mich? was antwortete da Simon Petrus?

Sch. —

L. Mit welchen Worten bestätigte nun ausdrücklich der Heiland dieses Bekenntniß des hl. Petrus von seiner Gottheit?

Sch. —

L. Welcher andere Apostel hat gleichfalls, aber später, als der hl. Petrus, das nämliche Bekenntniß vom Heilande abgelegt?

Sch. —

L. Bei welcher Gelegenheit legte Thomas das Bekenntniß ab, daß Christus wahrer Gott sei?

Sch. —

L. Wie sagte damals Thomas zum Heilande?

Sch. —

L. Und was erwiederte auch ihm der Heiland?

Sch. —

L. Nun sagt mir noch einmal, was haben wir hier nachgewiesen?

Sch. —

L. Was bezeugte also Jesus geradezu von sich selbst?

Sch. —

L. Jetzt glaube ich, habt ihr den ersten Punkt erfaßt, wir können somit zum zweiten Punkte übergehen.

2).

L. Christus hat sich zweitens göttliche Vollkommenheiten und göttliche Werke beigelegt. Der Katechismus führt auch hierfür einige Stellen an. Wie heißt die erste Stelle?

Sch. —

L. Alles, was der Vater hat, ist mein, d. h. alle Vollkommenheiten oder Eigenschaften, welche der Vater hat, die habe auch ich. Nennet mir einige göttliche Vollkommenheiten!

Sch. —

L. Noch einige!

Sch. —

L. Das Alles sind göttliche Vollkommenheiten, göttliche Eigenschaften. Was legt sich also der Heiland mit den Worten: „Alles, was der Vater hat, ist mein!“ bei, wenn er damit sagte, daß er allmächtig, ewig u. s. w. sei?

Sch. —

L. Die göttlichen Vollkommenheiten zusammen machen aber die göttliche Natur und Wesenheit aus. Welche Natur und Wesenheit schreibt sich also Christus zu?

Sch. —

L. Wer muß er daher nach seiner Aussage sein?

Sch. —

L. Recht so. Ihr habt aber noch eine Stelle im Katechismus gelernt, in welcher sich der Heiland insbesondere die Ewigkeit zuschreibt. Wie lautet sie?

Sch. Wahrlich sage ich euch: „Ehe Abraham ward, bin ich!“

L. Wer aber ist nur ewig?

Sch. —

L. Was für eine Vollkommenheit ist also die Ewigkeit?

Sch. —

L. Was müßt ihr auch daraus wieder schließen, daß der Heiland aussagt, er sei ewig?

Sch. —

L. Jetzt haben wir daraus, daß sich der Heiland göttliche Vollkommenheiten beilegte, erkannt, daß er sich selbst für Gott ausgab. Er legte sich aber nicht nur göttliche Vollkommenheiten, sondern auch göttliche Werke bei. Was aber ist denn eigentlich ein göttliches Werk?

Sch. Ein göttliches Werk nennt man ein solches, welches nur Gott verrichten kann.

L. Welche göttliche Werke legte sich der Heiland selbst bei?

Sch. —

L. Wie lautet die Stelle im Katechismus, in welcher Christus sagt, er könne gerade so gut Todte erwecken und lebendig machen, wie der Vater?

Sch. „Gleichwie der Vater die Todten erweckt und lebendig macht, so macht auch der Sohn lebendig, welche er will.“

L. Was für ein Werk legt sich Derjenige bei, der von sich sagt, er könne Todte wieder lebendig machen, wie der Vater im Himmel?

Sch. —

L. Christus legte sich also damit ein göttliches Werk bei. Was sagt aber Derjenige von sich aus, der sich göttliche Werke beilegt?

Sch. —

L. Was bezeugt nun Christus von sich, indem er sich, wie wir vorhin hörten, göttliche Vollkommenheiten und, wie wir eben hörten, auch göttliche Werke zuschreibt?

Sch. —

L. Nun sagt mir noch einmal: Welche göttlichen Vollkommenheiten legte sich Christus selbst bei?

Sch. —

L. Wie heißen die Stellen, in welchen er sich göttliche Vollkommenheiten beilegte?

Sch. —

L. Welche göttlichen Werke hat sich Christus selbst beigelegt?

Sch. —

L. Wie heißt die Stelle, in welcher er sich ein göttliches Werk beilegte?

Sch. —

L. Und was haben wir daraus, daß sich Christus göttliche Vollkommenheiten und Werke beilegte, geschlossen?

Sch. —

L. Christus hat sich also für den Sohn Gottes und für Gott selbst ausgegeben

1) dadurch, daß er von sich bezeugte, er sei der Sohn Gottes und wahrer Gott, wie sein Vater — und
2) dadurch, daß er sich göttliche Vollkommenheiten und göttliche Werke beilegte.

Einleitung zu 3) und 4) der Frage 173.

L. Erinnern wir uns nun wieder einmal an den fremden Mann, der von sich sagte, daß er ein Maler sei. Ihn würden wir wohl erkannt haben an Dem, was

er uns von sich selbst sagte. Aber doch sind uns damit nicht alle Zweifel über ihn beseitigt gewesen. Sicherer hätten wir ihn als Maler an Dem erkannt, was er uns gethan haben würde, nämlich, wenn er uns ein schönes Bild gemalt, also ein tüchtiges Werk geliefert hätte. — Wie es nun aber dem Maler bei uns ging, so war es dem Heilande bei den damals lebenden Menschen gegangen Viele von ihnen erkannten ihn und glaubten schon seinen Worten, aber auch Viele zweifelten noch an ihm und wollten seinen Worten nicht glauben. Wer hat wirklich seinen Worten nicht glauben wollen?

Sch. —

L. Christus ließ deßhalb kein Mittel unbenützt, um Alle, die einen guten Willen hatten, von seiner Lehre zu überzeugen. Er hat sich darum den Menschen nicht blos dadurch als wahren Gott zu erkennen gegeben, daß er es ihnen selbst sagte und sich selbst göttliche Vollkommenheiten und Werke beilegte, sondern er hat sie auch, wie ich euch bereits angeführt habe, auf andere Weise von der Wahrheit seiner Aussage oder seines eigenen Zeugnisses über seine Gottheit zu überzeugen gesucht. Im dritten und vierten Punkte der Antwort im Katechismus ist es angegeben. Sag' es mir noch einmal: Wodurch hat Jesus sein Zeugniß über seine Gottheit bekräftigt?

Sch. Durch Wunderwerke.

L. Und wodurch hat er zuletzt noch sein Zeugniß über seine Gottheit besiegelt?

Sch. Durch seinen Tod.

L. Auch diese beiden Punkte wollen wir jetzt noch genauer betrachten.

3).

L. Christus bekräftigte sein Zeugniß über seine Gottheit durch Wunderwerke. — Als einst Nikodemus des Nachts zum Heilande kam, um sein Schüler zu werden, wie redete er da den Heiland an?

Sch. „Meister, wir wissen, daß du ein Lehrer bist, der von Gott gekommen ist; denn Niemand kann diese Wunder wirken, welche du wirkest, wenn nicht Gott mit ihm ist." —

L. Woraus schloß also Nikodemus, daß die Lehre Christi wahr sein müsse?

Sch. —

L. Woraus können demnach auch wir schließen, daß sein Zeugniß über seine Gottheit wahr sein muß?

Sch. —

L. Durch welche Wunderwerke hat Christus vorzüglich sein Zeugniß über seine Gottheit bekräftigt?

Sch. (Aufzählung der Wunderwerke Jesu.)

L. Wer aber allein kann nur solche Wunderwerke verrichten?

Sch. —

L Durch diese Wunderwerke hat also Christus auf's Deutlichste bewiesen, daß er Gott ist und sein Zeugniß als ein unumstößliches bekräftigt.

4).

L. Vor wem legte der Heiland am Ende seines Lebens bei seiner Verhörung noch einmal und zwar feierlich das Zeugniß ab, daß er wahrer Gott sei?

Sch. —

L. Wie fragte ihn damals feierlich der Hohepriester Kaiphas?

Sch. —

L. Was antwortete Christus?

Sch. —

L. Was bekannte hier Jesus, sogar mit einem Eidschwur dazu aufgefordert?

Sch. —

L. Was Alles mußte der Heiland leiden gerade wegen dieses seines Zeugnisses über seine Gottheit?

Sch. —

L. Womit hat also Christus sein Zeugniß über seine Gottheit bekräftigt?
Sch. —
L. Und womit hat er es besiegelt?
Sch. —
L. Wenn aber Jesus zum Beweise der Wahrheit dieses seines Zeugnisses so viele Wunderwerke verrichtet und wenn er auf dieses sein Zeugniß, daß er wahrer Gott ist, so viele Martern und zuletzt selbst den Tod am Kreuze gelitten hat, was müssen wir da von seinem eigenen Zeugnisse halten?
Sch. —

Zusammenfassung von 1), 2), 3) und 4).

L. Sage mir nun noch einmal die ganze Antwort: Welches ist das Zeugniß Christi?
Sch —
L Ja, das Zeugniß Christi, daß er wahrer Gott ist, verdient ebenso unbedingten Glauben, als das der Propheten und des himmlischen Vaters. —
Nun müssen wir hören, was die Apostel von der Gottheit Christi gelehrt haben und was die katholische Kirche immer davon gelehrt hat und noch lehrt.

Vierter Theil.

4. Das Zeugniß der Apostel für die Gottheit Jesu.

Frage 174.

K. Welches ist die Lehre der Apostel?
Sch. Die Apostel lehren ausdrücklich:
1) daß Christus wahrer Gott ist;
2) daß er die ganze Fülle der Gottheit und die unendlichen Vollkommenheiten Gottes besitzt;
3) daß ihm von allen Geschöpfen Anbetung gebührt.
1) „Wir wissen, daß der Sohn Gottes gekommen ist. Dieser ist der wahre Gott, und das ewige Leben" 1 Joh. 5, 20. „Christus, der da ist über Alles, Gott, hochgelobt in Ewigkeit." Röm. 9, 5.
2) „In Christo wohnt die ganze Fülle der Gottheit leibhaftig," d. h. wesentlich Kol 2, 9. Vergl. Joh. 1. Kol. 1. Hebr. 1.
3) „Im Namen Jesu sollen sich beugen alle Kniee Derer, die im Himmel, auf der Erde und unter der Erde sind." Phil. 2, 10. „Es sollen ihn anbeten alle Engel Gottes." Hebr. 1, 6.
Auch die Apostel bestätigten ihre Lehre von der Gottheit Jesu durch unzählbare Wunder, die sie im Namen Jesu wirkten, und durch das erstaunlichste aller Wunder, die Bekehrung der Welt.

L. Was lehren also erstens ausdrücklich die Apostel von der Gottheit Jesu?
Sch. —
L. Mit welchen Worten lehren sie dieses?
Sch. —
L. Sag' mir die erste Stelle noch einmal allein!
Sch. —
L. Diese Stelle ist vom hl. Johannes. Wie nennt der hl. Johannes in dieser Stelle den lieben Heiland?
Sch. —
L. Wie nennt er ihn noch mehr?
Sch. —
L. Was lehrt hier also der hl. Johannes ausdrücklich vom Heilande?
Sch. —

L. Auf wen beruft er sich noch, wenn er sagt, wir wissen, daß der Sohn Gottes gekommen ist?

Sch. —

L. Die zweite Stelle, die ihr angeführt habt, ist vom hl. Paulus. Wie heißt sie?

Sch. —

L. Was sagt der hl. Paulus an dieser Stelle von Jesus aus?

Sch. —

L. Recht so; er sagt in dieser Stelle geradezu: „Christus ist Gott.“ — Die Apostel lehren also ausdrücklich vom Heilande, daß er wahrer Gott ist.

Was lehren sie zweitens von ihm?

Sch. —

L. Wie lautet die Stelle, aus welcher dieses hervorgeht?

Sch. —

L. Unter der ganzen Fülle der Gottheit versteht man alle göttlichen Eigenschaften zusammen, die göttliche Natur und Wesenheit. Was heißt also das: „In Christus wohnt die ganze Fülle der Gottheit leibhaftig oder wesentlich“?

Sch. —

L. Wenn aber nach der Lehre der Apostel Jesus die göttliche Natur und Wesenheit hat, was lehren da die Apostel von ihm?

Sch. —

L. Was lehren drittens die Apostel ausdrücklich von Jesus?

Sch. —

L. Mit welchen Worten schreibt ihm der hl. Paulus die Anbetuug zu, welche nur Gott gebührt?

Sch. —

L. Was sollen nach dieser Lehre des Apostels alle Geschöpfe vor dem Namen Jesu thun?

Sch. —

L. Was für eine Verehrung sollen also alle Geschöpfe dem Heilande erweisen?

Sch. —

L. Wer soll auf Erden die Kniee vor Jesus beugen oder ihn anbeten?

Sch. —

L. Wer befindet sich im Himmel bei Gott?

Sch. —

L. Was sollen auch die Heiligen und Engel im Himmel thun?

Sch. —

L. Was sagt in dieser Beziehung der hl. Apostel Paulus noch insbesondere?

Sch. Es sollen ihn anbeten alle Engel Gottes.

L. Was sollen auch Diejenigen Jesu thun, welche unter der Erde sind, d. h. die Verstorbenen, deren Leiber im Grabe ruhen und deren Seelen im Fegfeuer sich befinden?

Sch. —

L. So gebührt also Jesus nach der Lehre der Apostel von allen Geschöpfen, von den Lebenden auf Erden, den Verstorbenen im Fegfeuer, den Heiligen und Engeln im Himmel, göttliche Verehrung, nämlich die Anbetung. Wen darf man aber nur anbeten?

Sch. —

L. Was lehren also die Apostel vom Heilande, wenn sie sagen, daß ihm von allen Geschöpfen Anbetung gebührt?

Sch. —

L. Jetzt werdet ihr verstehen, was die Apostel von der Gottheit Jesu lehrten. Sagt mir darum noch einmal nach dem Katechismus: Welches ist die Lehre der Apostel?

Sch. —

L. Wodurch bestätigten auch die Apostel diese ihre Lehre von der Gottheit Christi?

Sch. —

L. Nennet mir Wunder, welche die Apostel wirkten!

Sch. —

L. Warum haben sie ihre Lehre, daß Christus wahrer Gott sei, mit so vielen und großen Wundern bestätigt?

Sch. —

L. Wo finden wir jetzt noch alle Lehren der Apostel rein und unverfälscht?
Sch —
L. Es muß demnach auch mit der Lehre der Apostel über die Gottheit Christi die Lehre der katholischen Kirche übereinstimmen. Wir wollen gleich sehen.

Fünfter Theil.

5. Das Zeugniß der katholischen Kirche für die Gottheit Jesu.

Frage 175.

L. Welches ist die Lehre der katholischen Kirche?
Sch. Die katholische Kirche hat von jeher gelehrt, daß Christus wahrhaft Gott und Eines Wesens mit dem Vater ist, und diese Lehre stets vertheidigt als die Hauptlehre des Christenthums.

L. Was lehrt also die katholische Kirche von Christus?
Sch. —
L. Von wann an lehrt dies die katholische Kirche vom Heilande?
Sch. —
L. Hat sie je einmal anders gelehrt?
Sch —
L. Wenn aber oftmals gottlose Menschen auftraten und falsche Lehren über die Gottheit Christi verbreiteten, was that da die katholische Kirche?
Sch. —
L. Einmal hielt sogar die Kirche eine allgemeine Kirchenversammlung ab, um die Lehre von der Gottheit Christi feierlich zu vertheidigen. Diese Kirchenversammlung fand zu Nicäa im Jahr 325 n. Ch. statt. Unter den daselbst versammelten Bischöfen, 318 an der Zahl, befanden sich viele heilige Männer, welche in der Verfolgung Vieles gelitten hatten, weil sie an die Gottheit Jesu Christi glaubten. Einige hatten ihre Hände, Andere ihre Augen verloren, noch Andere hatten sonst Schreckliches unter unsäglichen Peinen gelitten. Alle diese heiligen Männer sprachen einmüthig den Bannfluch über den ruchlosen Irrlehrer Arius aus, der in seiner Verblendung behauptete, Christus sei nicht ebenso Gott, wie der Vater. Zugleich erklärten sie feierlich: Christus sei wahrhaft Gott und Eines Wesens mit dem Vater. So sei es von jeher die Lehre der katholischen Kirche gewesen. Welches ist also die Lehre der katholischen Kirche über die Gottheit Jesu Christi?
Sch. —
L. Kann aber die katholische Kirche in ihrer Lehre jemals irren oder fehlen?
Sch. —
L. Warum nicht?
Sch. —
L. Müssen wir darum Alles glauben, was die katholische Kirche uns zu glauben vorstellte?
Sch —
L. Wenn uns also die katholische Kirche lehrt, daß Jesus Christus Gott ist, was müssen wir da thun?
Sch. —
L. Was müssen wir demnach von Jesus Christus glauben?
Sch. —

Schluß.

L. Unser Katechismus nennt die Lehre von der Gottheit Jesu die Hauptlehre des ganzen Christenthums. Warum aber ist die Lehre von der Gottheit Jesu die Hauptlehre des ganzen Christenthums?
Sch. —

L. Ja, wer nicht glaubt, daß Jesus Christus wahrer Gott ist, der ist kein Christ, der ist ein Ungläubiger, von welchem der Heiland sagt: „Wer nicht glaubt, der ist verdammt." Wenn ihr darum einmal aus der Schule seid und unter fremde Leute kommt; so stehet fest in dem Glauben, daß Jesus Christus wahrer Gott ist; glaubet stets an ihn, hoffet stets auf ihn, und liebet ihn über Alles. Vertheidigt aber auch diese Hauptlehre des ganzen Christenthums gegen alle Angriffe ungläubiger Menschen, wie das von jeher die katholische Kirche auch gethan hat! Wenn ihr aber die Lehre von der Gottheit Jesu Christi vertheidigen wollet, auf wie viele Zeugnisse könnt ihr euch da berufen?

Sch. —

L. Von wem ist das erste Zeugniß?

Sch. —

L. Wie nennen die Propheten den Heiland?

Sch. —

L. Von wem ist das zweite Zeugniß?

Sch. —

L. Welches ist das Zeugniß des himmlischen Vaters?

Sch. —

L. Von wem ist das dritte Zeugniß?

Sch. —

L. Welches ist das Zeugniß Christi?

Sch. —

L. Von wem ist das vierte Zeugniß?

Sch. —

L. Welches ist die Lehre der Apostel?

Sch. —

L. Welches ist das fünfte Zeugniß?

Sch. —

L. Welches ist die Lehre der katholischen Kirche?

Sch. —

L. Warum können wir dem Zeugnisse der Propheten unfehlbar glauben?

Sch. —

L. Warum können wir dem Zeugnisse des himmlischen Vaters unfehlbar glauben? (u. s. w.)

Sch. —

L. Nun sagt mir noch zum Schlusse: In welchem Glaubensartikel bekennen wir diese Hauptlehre des ganzen Christenthums, die Lehre von der Gottheit Christi?

Sch. —

L. Wie lautet der zweite Glaubensartikel?

Sch. —

L. Wenn ihr jetzt diesen Glaubensartikel im Glauben an Gott Vater sprecht, — und das thut ihr ja, wie ich hoffe, jeden Tag — dann denkt aber auch immer daran, daß dieser Glaubensartikel die Hauptlehre des ganzen Christenthums enthält und uns lehrt: unser Heiland Jesus Christus ist Gottes Sohn und wahrer Gott und — daß wir diesen Glauben nie verläugnen dürfen, im Gegentheil, daß wir ihn vertheidigen sollen, wo wir es vermögen.

II. Lehrgang für den biblischen Geschichtsunterricht nebst einigen Mustern für die praktische Behandlungsweise der biblischen Geschichte.

§.217. I. Lehrgang für den biblischen Geschichtsunterricht.

(Nach Dr. Schuster's biblischer Geschichte.)

Der Antheil einer jeden Klasse am biblischen Geschichtsstoffe nach Absätzen.

Erster Theil.

Geschichte des alten Testamentes.

Erster Zeitraum.

Urgeschichte.

Von Erschaffung der Welt bis zur allgemeinen Abgötterei oder von Adam bis Abraham (ungefähr 4000—2000).

	Absätze: für Kinder von 8—10 Jahren.	Absätze: für Kinder von 10 bis 12 Jahren (**)	Absätze: für Kinder von 12 bis 14 Jahren (*).	Weiterer Stoff: Mit † bezeichnete Absätze und Geschichten.	Weiterer Stoff: Lateinisch gedruckte Absätze und Geschichten.
1. Erschaffung der Welt. Einsetzung des Sabbaths	Alle.				
2. Erschaffung der Engel und Fall eines Theiles derselben	1.			2.	
3. Erschaffung des ersten Menschen. Das Paradies	1.2.3.		4.		
4. Sündenfall der ersten Menschen . .	Alle.				
5. Strafe der ersten Sünde und Verheißung des Erlösers	Alle.				
6. Kain und Abel	1.2.3.			4.	
7. Vermehrung und Verschlimmerung der ersten Menschen. Die Sündfluth	2.3.4.5.			1.	
8. Noe's Dankopfer. Seine Söhne .	1 2.3.	4.			
9. Der Thurmbau zu Babel. Allgemeine Abgötterei	1.		2.	3.	
Zweiter Zeitraum. Auserwählung und Größe des israelit. Volkes.					
I. Auserwählung des israelit. Volkes oder von Abraham bis Moses (2000—1500).					
10. Berufung und Gehorsam des Patriarchen Abraham	1.			2.	
11. Abrahams Friedfertigkeit und Uneigennützigkeit. Melchisedech . . .		1.	2.		
12. Gebot der Beschneidung. Abrahams Glaube und Gastfreundschaft . . .	3.			1.2.	
13. Untergang von Sodoma u. Gomorrha				Alle.	
14. Isaaks Geburt und Opferung . .	1.	2 3.			
15. Isaak heirathet Rebekka				Alle.	
16. Esau und Jakob	1.	2.	3.4.		
17. Jakobs Flucht und Aufenthalt bei Laban			Alle		
18. Jakobs Heimreise und Versöhnung mit Esau			Alle.		
19. Joseph wird in ein fremdes Land verkauft	1 3.4.	2	5.		
20. Joseph in Putiphars Haus . . .				Alle.	
21. Joseph im Gefängnisse				Alle.	
22. Josephs Erhöhung	1.3 4.			2.	
23. Josephs Brüder reisen nach Aegypten	Alle.				
24. Benjamins Reise nach Aegypten . .	1.2.4.		3.5.		
25. Josephs silberner Becher			Alle.		
26. Joseph gibt sich zu erkennen . . .	1.2.4.	3.		5.	
27. Jakobs Reise nach Aegypten . . .	1.3.	2.4.			

Der Antheil einer jeden Klasse am biblischen Geschichtsstoffe nach Absätzen.

		Absätze für Kinder von 12 bis 14 Jahren (*).			Weiterer Stoff.	
		für Kinder von 10 bis 12 Jahren (**).				
		für Kinder von 8—10 Jahren.			Mit † bezeichnete Absätze und Geschichten.	Lateinisch gedruckte Absätze und Geschichten.
28.	Jakobs und Josephs letzte Worte .			1.	2.3.	
29.	Jobs Geduld				Alle.	
II.	Wunderbare Erziehung und Führung des israelit. Volkes oder von Moses bis auf den König David (1500—1055).					
30.	Moses Geburt	2.3.			1.	
31.	Moses Flucht	Alle.				
32.	Der brennende Dornbusch	1.	2.3.			
33.	Die schrecklichen Wunder in Aegypten		1.		2.3.4.5.6.7.8.9.10.	
34.	Das Osterlamm und der Auszug aus Aegypten		3.		1.2.	
35.	Der Durchgang durch's rothe Meer		Alle.			
36.	Gottes Wunder in der Wüste . .			1.	2.	
37.	Gott gibt die zehn Gebote auf Sinai	1.3.4.	2.			
38.	Das goldene Kalb			Alle.		
39.	Errichtung des heiligen Zeltes . .				Alle.	
40.	Anordnung des Gottesdienstes . .				Alle.	
41.	Die Kundschafter				Alle.	
42.	Empörung und ihre Strafe . . .				Alle.	
43.	Moses Zweifel. Die eherne Schlange		1.		2.	
44.	Balaams Weissagung					Alle.
45.	Moses letzte Ermahnungen und Tod		2.		1.	
46.	Einzug in's gelobte Land		1.	2.3.		
47.	Erweckung der Richter. Gedeon .				Alle.	
48.	Ruth's Liebe zu ihrer Schwiegermutter				Alle.	
49.	Samuel. Heli's böse Söhne . . .	1.	2.3.4.	5.6.		
50.	Errichtung des Königthums. Saul	1.	2.			
51.	Der Hirtenknabe David		1.2.			
52.	Davids Kampf mit dem Riesen Goliath		Alle.			
53.	Jonathas Liebe und Sauls Haß gegen David			1.	2.3.	
54.	Davids großmüthige Liebe		3.		1.2.4.	
III.	Größe des israelit. Volkes oder von David bis Roboam (1055—975).					
55.	David der fromme König. Seine Sorge für den Gottesdienst . . .	1.	2.		3.4.	
56.	Davids Weissagungen vom Erlöser.	1.			2.3.	
57.	Absalons Empörung und Strafe .			Alle.		
58.	Davids letzte Ermahnungen und Tod				Alle.	
59.	Salomons Gebet und weiser Urtheilsspruch		1.		2.	
60.	Salomons Sprüche					Alle.
61.	Bau und Einweihung des Tempels		1.		2.3.	
62.	Salomons Herrlichkeit und Ende .			2.	1.	
	Dritter Zeitraum.					
	Allmähliger Verfall des israelit. Volkes oder von Roboam bis Christus (975—1).					
63.	Trennung des Reiches		1.2.	3.4.		

Der Antheil einer jeden Klasse am biblischen Geschichtsstoffe nach Absätzen.

	Absätze für Kinder von 8—10 Jahren.	Absätze für Kinder von 10 bis 12 Jahren (**).	Absätze für Kinder von 12 bis 14 Jahren (*).	Weiterer Stoff: Mit † bezeichnete Absätze und Geschichten.	Weiterer Stoff: Lateinisch gedruckte Absätze und Geschichten.
I. Allmähliger Verfall des Reiches Israel.					
64. Erweckung der Propheten. Gott sendet den Elias		1.2.3.	4.		
65. Das Opfer des Elias			Alle.		
66. Achabs und Jesabels Sünde u. Strafe		1.2.			Alle.
67. Gott sendet den Propheten Elisäus				3.4.5.6.	
68. Der Prophet Jonas predigt der heidnischen Stadt Ninive Buße		1.	Alle.		
69. Bleibender Untergang des Reiches Israel. Tobias in d. assyr. Gefangenschaft				2.3.4.5.6.	
70. Abschied des alten und Reise des jungen Tobias				Alle.	
71. Des Tobias Heimreise				Alle.	
II. Allmähliger Verfall des Reiches Juda.					
72. Die Propheten Joël und Michäas .					Alle.
73. Der König Ozias greift in's Priesterthum ein uud wird mit dem Aussatze bestraft				Alle.	
74. Des Isaias Weissagungen					Alle.
75. Der fromme König Ezechias . . .					Alle.
76. Judith				Alle.	
77. Der Untergang des Reiches Juda. Daniel in der babylouischen Gefangenschaft		1.3.4.		2.	Alle.
78. Daniel rettet die keusche Susanna .					
79. Die drei Jünglinge im Feuerofen .			Alle.		
80. Der König Baltassar u. der Götze Bel				Alle.	
81. Daniel in der Löwengrube			Alle.		
82. Rückkehr aus der babylonischen Gefangenschaft. Die Propheten Aggäus und Zacharias. Der Priester Esdras		1.	2.4.	3.	
83. Esther				Alle.	
84. Uebersetzung der heil. Schrift in's Griechische. Weisheilssprüche Jesu des Sohnes Sirachs			1.	2.3.4.	
85. Der Martertod des Eleazar . . .		1.		2.	
86. Der Martertod der sieben makkabäischen Brüder			Alle.		
87. Das Opfer und die Heldenthaten Judas, des Makkabäers		1.2.	3.4.5.6.	2.	
88. Die letzte Zeit vor Christus . . .		1.			
Zweiter Theil. Geschichte des neuen Testamentes.					
Erster Abschnitt. Geschichte Jesu.					
Geburt und Jugendgeschichte Jesu.					
1. Verkündigung der Geburt des Johannes	Alle.				
2. Verkündigung der Geburt Jesu . .	Alle.				
3. Mariä Heimsuchung	1.2.4.			3.	
4. Geburt des Johannes	1.4.			2.3.	
5. Geburt Jesu	2.	1.			

Der Antheil einer jeden Klasse am biblischen Geschichtsstoffe nach Absätzen.

	Absätze für Kinder von 12 bis 14 Jahren (*).			Weiterer Stoff.	
	für Kinder von 10 bis 12 Jahren (**).			Mit † bezeichnete Absätze und Geschichten.	Lateinisch gedruckte Absätze und Geschichten.
	für Kinder von 8—10 Jahren.				
6. Die Hirten bei der Krippe und die Beschneidung Jesu	Alle.				
7. Darstellung Jesu im Tempel	1.	2.	3.		
8. Anbetung d. Weisen aus d. Morgenlande	Alle.				
9. Flucht nach Aegypten und Rückkehr nach Nazareth	Alle.				
10. Der zwölfjährige Jesus im Tempel	Alle.				
Vorbereitung und öffentliches Auftreten Jesu.					
11. Johannes, der Vorläufer Jesu . .	1.	3.	2.		
12. Jesu Taufe und Versuchung . . .	1.	2.3.4.			
13. Die ersten Jünger Jesu	2.	1.	3.		
14. Jesus erstes Wunder zu Kana . . .	Alle.				
Erstes Osterfest.					
15. Reinigung des Tempels und Gespräch mit Nikodemus		1.2.	3.	4.	
16. Jesus am Jakobsbrunnen			Alle.		
17. Jesu Predigt zu Nazareth				Alle.	
18. Jesu Wunderthaten zu Kapharnaum			Alle.		
19. Der reiche Fischfang		Alle.			
20. Der Gichtbrüchige					Alle.
21. Die Bergpredigt	1.	A.	C.D.F.	B.E. Schluß.	
22. Der Aussätzige. Der Knecht des Hauptmanns		1.	2.		
23. Der Jüngling zu Naim	Alle.				
24. Gesandtschaft Johannes des Täufers					Alle.
25. Die Büßerin Magdalena			Alle.		
Zweites Osterfest.					
26. Der achtunddreißigjährige Kranke . .	1.		2.3.		
27. Die Sünde wider den heil. Geist Seligpreisung Mariä					Alle.
28. Die Seepredigt: Die sieben Gleichnisse vom Himmelreiche		1.2.	3.4.5.6.	7.8.9.10.	
29. Der Sturm auf dem Meere	2.		1.		
30. Die Tochter des Jairus und die kranke Frau			Alle.		
31. Wahl und erste Aussendung der Apostel			1.	2.3.4.	
32. Enthauptung des hl. Johannes . .			Alle.		
33. Speisung der fünftausend Mann . .		1.2.3.			
34. Verheißung des heil. Abendmahls . .				Alle.	
Drittes Osterfest.					
35. Das kananäische Weib					Alle
36. Jesus verheißt dem Petrus die oberste Schlüsselgewalt		Alle.			
37. Verklärung Jesu		Alle.			
38. Die Tempelabgabe					Alle.
39. Jesus der Kinderfreund. Vom Aergernißgeben	1.		2.		
40. Schlüsselgewalt der Apostel. Gleichniß vom unbarmherzigen Knechte . .		1.	2.3.4.		
41. Aussendung d. zweiundsiebenzig Jünger			1.2.		

Der Antheil einer jeden Klasse am biblischen Geschichtsstoffe nach Absätzen

	Absätze für Kinder von 8—10 Jahren.	Absätze für Kinder von 10 bis 12 Jahren (**).	Absätze für Kinder von 12 bis 14 Jahren (*).	Weiterer Stoff. Mit † bezeichnete Absätze und Geschichten.	Weiterer Stoff. Lateinisch gedruckte Absätze und Geschichten.
42. Das Gebot der Liebe. Der barmherzige Samariter	Alle.				
43. Maria und Martha			Alle.		
44. Jesus, der gute Hirt. Das verlorne Schaf			Alle.		
45. Der verlorne Sohn	Alle.				
46. Der reiche Prasser u. der arme Lazarus		Alle.			
47. Der Blindgeborne					Alle.
48. Das Vater unser. Der ungestüme Freund	1.			2.	
49. Gleichniß vom reichen Manne . . .					Alle.
50. Vom unfruchtbaren Feigenbaume . .					Alle.
51. Die zehn Aussätzigen					Alle.
52. Der Pharisäer und der Zöllner . . .					Alle.
53. Jesus auf dem Feste der Tempelweihe					Alle.
54. Der reiche Jüngling				Alle.	
55. Der ewige Lohn. Die Arbeiter im Weinberge					Alle.
56. Auferweckung des Lazarus				Alle.	
57. Jesus weissagt Sein Leiden und Sterben. Zachäus				Alle.	
58. Jesus wird von Maria gesalbt . .				Alle.	
59. Jesu feierlicher Einzug in Jerusalem			Alle.		
60. Das königliche Hochzeitmahl und die Zinsmünze					Alle.
61. Das Opfer der Wittwe. Weissagung von der Zerstörung Jerusalems und dem Ende der Welt				Alle.	
62. Von den zehn Jungfrauen und den Talenten				Alle.	
63. Von dem letzten Gerichte und der ewigen Scheidung		1.	2.3.		
Letztes Osterfest. Das Leiden und Sterben Jesu.					
64. Das Osterlamm und die Fußwaschung			Alle		
65. Jesus setzt das allerheiligste Altarssakrament ein und weissagt die Verrätherei des Judas	1.	2.3.			
66. Jesus weissagt die Verleugnung des Petrus und nimmt von den Aposteln den zärtlichsten Abschied			1.	2.3.4.	
Jesu Todesangst am Oelberg . . .	Alle.				
68. Gefangennehmung Jesu	1.		2.		
69. Jesus vor Annas und Kaiphas . .		Alle.			
70. Die Verleugnung des Petrus. Des Judas Verzweiflung		Alle.			
71. Jesus vor Pilatus und Herodes . .		Alle.			
72. Jesus wird gegeißelt, mit Dornen gekrönt und zum Tode verurtheilt .	2.	1.3.			
73. Jesus trägt das schwere Kreuz. Er wird gekreuzigt	1.3.	2.4.			
74. Jesus spricht die sieben letzten Worte und stirbt	3.5.6.	7.	1.2.4		
75. Jesus wird in's Grab gelegt	2.	3.	1.		

Der Antheil einer jeden Klasse am biblischen Geschichtsstoffe nach Absätzen.

	Absätze für Kinder von 8—10 Jahren.	Absätze für Kinder von 10 bis 12 Jahren (**).	Absätze für Kinder von 12 bis 14 Jahren (*):	Weiterer Stoff. Mit † bezeichnete Absätze und Geschichten.	Weiterer Stoff. Lateinisch gedruckte Absätze und Geschichten
Verherrlichung Jesu.					
76. Jesu Auferstehung.	1.	2.			
77. Jesus erscheint der Maria Magdalena und dem Petrus			Alle.		
78. Jesus erscheint zwei Jüngern auf dem Wege nach Emaus					Alle.
79. Jesus erscheint sämmtlichen Aposteln und setzt das heil. Bußsakrament ein	1.	2.			
80. Jesus überträgt dem Petrus das oberste Hirtenamt		1.	2.		
81. Verheißung des heil. Geistes. Zweite Aussendung der Apostel. Jesu Himmelfahrt	2.3.5.	1.4.6.	7.		
Zweiter Abschnittt.					
Geschichte der Apostel u. der ersten Kirche.					
82. Wahl des Apostels Matthias. Herabkunft des heil. Geistes	2.	3.4.5.	1.		
83. Heilung eines Lahmgebornen. Petrus und Johannes vor dem hohen Rathe				Alle	
84. Ananias und Saphira			Alle.		
85. Die zwölf Apostel im Gefängnisse. Gamaliels Rath				Alle	
86. Wahl der Diakonen. Stephanus der erste Blutzeuge		2.3.	1.		
87. Die heilige Firmung. Der Kämmerer aus Aethiopien			1	2.3.	
88. Des Saulus Bekehrung		Alle.			
89. Rundreise des Apostelfürsten Petrus. Aeneas und Tabitha					Alle.
90. Bekehrung des Heiden Cornelius. Die Christengemeinde zu Antochia . . .				Alle.	
91. Petrus im Gefängnisse					Alle.
92. Die erste Bekehrungsreise des heil. Paulus					Alle.
93. Die Kirchenversammlung zu Jerusalem			Alle.		
94. Zweite Bekehrungsreise des hl. Paulus					Alle.
95. Dritte Bekehrungsreise des hl. Paulus					Alle.
96. Die letzten Schicksale der Apostel .					Alle.
Anhang					Alle.

II. Einige Muster für die praktische Behandlungsweise der biblischen Geschichte. §.218.

a. Einige Muster für die Elementarklasse.

1. Das Paradies. Das erste Gebot. Sündenfall der ersten Menschen.

Anfangs hatte der liebe Gott nur zwei Menschen erschaffen, den Adam und die Eva. Die hatte er in den Paradiesgarten gesetzt, wo es viel schöner war, als in allen Gärten der Welt. Da waren die herrlichsten Bäume mit reifen Aepfeln, Birnen, Kirschen, Aprikosen und mit noch anderen schönen Früchten; da waren Blumen, die niemals aufhörten zu blühen, und die Vögel sangen den ganzen Tag

und waren so zahm, daß sie sich den Menschen auf die Hand setzten. Die Sonne schien immer heiter, und es gab weder trübe Wolken, noch Regenwetter, keinen Schnee und kein Eis. Böse Thiere gab es auch nicht, die Wölfe und die Bären waren noch zahm und thaten Niemanden Etwas zu Leid.

In diesem schönen Paradiesgarten lebten Adam und Eva vergnügt, und es fehlte ihnen an gar Nichts. Der liebe Gott kam selbst zu ihnen und belehrte sie und erlaubte ihnen, Alles im Garten zu genießen; nur die Früchte eines einzigen Baumes sollten sie nicht essen. Dies hat er ihnen streng verboten.

Eine Zeit lang waren sie auch gehorsam; aber endlich betrachtete Eva einmal den verbotenen Baum, und die Früchte von dem Baume gefielen ihr gar zu gut, und sie konnte ihrer Lust nicht widerstehen. Dazu dachte sie: „Der liebe Gott sieht es ja nicht.“ Und so brach sie eine Frucht ab und aß und rief dem Adam und gab ihm auch davon. Aber der liebe Gott hatte es doch gesehen; denn er sieht ja Alles. Deßwegen strafte er sie bald darauf.

2. Die Sündfluth. Noe's Dankopfer.

Die Menschen waren einmal so böse geworden, daß der liebe Gott es nicht mehr ansehen konnte. Da sprach er: „Sie sollen Alle umkommen; nur Eines nicht, der fromme Noe mit seiner Frau und seinen Söhnen und Töchtern.“ Und der liebe Gott befahl dem frommen Noe, er solle Holz nehmen und ein großes Schiff bauen, größer als das größte Haus. Das war eine schwere Arbeit; aber Noe gehorchte und arbeitete fleißig, bis das Schiff fertig war. Nun befahl der liebe Gott, von allen Thieren der Welt ein Paar hineinzuthun, von den großen, wie von den kleinen, von den wilden, wie von den zahmen, von den laufenden und von den fliegenden, und für jedes Thier mußte auch Futter hineingeschafft werden, damit sie im Schiffe keinen Hunger litten. Endlich stiegen Noe und seine Frau und seine Kinder auch hinein, und der liebe Gott schloß die Thüre hinter ihnen zu.

Jetzt fing es an zu regnen, zu regnen, wie ihr es noch gar nicht gesehen habt; und es regnete viele Tage und viele Nächte hintereinander und schien gar nicht aufhören zu wollen. Da wurde die ganze Erde überschwemmt, die Wiesen, die Felder, hernach auch die Häuser und die Bäume, endlich auch selbst die Thürme und die Berge. Die ganze Erde war e i n See, und alle Thiere und alle Menschen ertranken im Wasser, außer Noe und was bei ihm im Schiffe war.

Als alle bösen Menschen todt waren, da hörte es wieder auf zu regnen, und das Wasser verlief sich wieder, wie es gekommen war. Da befahl der liebe Gott dem Noe, sein Schiff aufzumachen und mit allen Thieren herauszugehen; denn die Erde war wieder trocken. Und als Noe herausgestiegen war, da kniete er nieder und dankte dem lieben Gott, daß er ihn und seine Kinder hatte leben lassen, und versprach ihm, immer fromm zu bleiben. Das gefiel dem lieben Gott, und er machte ein Zeichen an den Himmel, daß er den guten und frommen Menschen gnädig sei. Das Zeichen war der Regenbogen, den wir auch manchmal sehen.

Wenn wir diesen schönen, farbigen Regenbogen am Himmel erblicken, müssen wir allemal denken, daß der liebe Gott nur den frommen Menschen gnädig ist, aber die bösen straft.

3. Die Hirten bei der Krippe.

Nicht weit von Bethlehem waren einst fromme Hirten auf dem Felde. Sie wachten dort in der Nacht bei ihren Heerden. Da auf einmal kam ein schöner, glänzender Engel zu ihnen und sagte: „Fürchtet euch nicht! Ich verkündige euch eine große Freude. Heute ist zu Bethlehem der Heiland, J e s u s C h r i s t u s, geboren worden. Gehet hin, und sehet: da werdet ihr ein Kind finden, das in Windeln eingewickelt ist und in einer Krippe liegt. Das ist das Jesuskind.“

Und als er dies gesagt hatte, erschienen noch viele, viele heilige Engel. Alle lobten Gott und sangen: „Ehre sei Gott in der Höhe und Friede den Menschen auf Erden, die eines guten Willens sind!" Dann erhoben sich die Engel alle wieder in den Himmel.

Die frommen Hirten aber gingen jetzt nach Bethlehem und fanden dort das Jesukind in der Krippe. Es war in Windeln eingewickelt, und Maria und Joseph waren dabei. Die Hirten betrachteten das Jesuskind jetzt recht und hatten eine große Freude an ihm. Auch beteten sie es an. Und nachdem sie es angebetet hatten, gingen sie wieder zu ihrer Heerde zurück und priesen und lobten den lieben Gott.

4. Der Sturm auf dem Meere.

Bemerkung.

Zur besseren Veranschaulichung bedient man sich gern bei der Erzählung eines passenden Bildes. Je unentwickelter die Kinder sind, desto wichtiger ist dieses Hilfsmittel. Um dessen Anwendung dem Anfänger klarer zu machen, fügen wir hier das Bild bei, welches in der biblischen Geschichte von Schuster N. T. Nr. 29 vorkommt und in der Herder'schen Buchhandlung zu Freiburg auch in größerem Formate zum Aufhängen an die Tafel zu haben ist.

Der Lehrer läßt die Kinder zuerst das Bild genau anschauen und fordert sie alsdann auf, sich über Das, was sie darauf wahrnehmen, auszusprechen. Dabei muß er durch den Ausdruck des Ernstes und der Ehrfurcht ihnen selbst Ernst und Ehrfurcht vor dem Dargestellten einzuflößen suchen. Allmählig lenkt er auch die Blicke der Schüler von den Nebendingen auf die Hauptsache, nämlich auf die dargestellten Personen und ihre Thätigkeiten und benennet dieselben, so daß den Kindern klar wird, was das Bild vergegenwärtigt. Hieran schließt er, je nachdem es das Fassungsvermögen der Kinder und ihre Sprache gestattet, Dasjenige an, was dem Momente, welchen das Bild darstellt, vorangegangen ist und was nachher geschah. Ebenso entwickelt er aus dem Dargestellten Das, was von Grund und Folge der Thatsache, was vom Zwecke der handelnden Personen, vom Zustande ihres Herzens u. s. w. den Kindern begreiflich zu machen ist.



Wir sehen auf diesem Bilde ein Schiff auf dem Meere. — Jesus und seine Jünger sind auf dem Schiffe. — Jesus schläft, denn er war müde geworden. — Der Wind stürmt; das Meer wogt und schäumt; das Schiff schwankt; der Mastbaum will umstürzen; die Segel sind zerrissen. — Die Jünger sind voll Angst und Schrecken. Einer zieht an einem Seil die Segel herunter; die übrigen strecken die Arme nach Jesus aus, sie wecken ihn auf und sprechen zu ihm: „Herr, hilf uns, sonst gehen wir zu Grunde!" Jesus wird wach, steht auf und befiehlt dem Winde, daß er schweigen, und dem Meere, daß es ruhig werden soll. Da gehorchen der

Wind und das Meer Jesus. Der Wind schweigt, und das Meer ist still. — Hierüber verwundern sich alle Jünger und sagen: „Wer ist doch Dieser, daß Ihm der Wind und das Meer gehorchen?"

b. Ein Muster für die Mittelklasse. (Von Overberg.)

Der Gichtbrüchige.

In einer Stadt, welche Karpharnaum hieß, war ein Mann, der krank lag an der Gicht. Die Gicht ist eine Krankheit, die große Schmerzen verursacht, bald in den Händen, bald in den Füßen, die oft davon dick anschwellen, bald im Rücken und im Kopfe, bald in allen Gliedern zugleich. Habt ihr wohl schon von Einem gehört, oder kennt ihr Jemand, der daran leidet? (Je nachdem die Antwort gegeben wird, fährt der Lehrer fort:) Dieser Mann konnte nicht gehen, auch nicht stehen, er mußte immer im Bette liegen; war das nicht traurig, Kinder? Sollte er wohl nicht gewünscht haben, von dieser Krankheit befreit zu werden? Ja, ganz gewiß! Gicht aber läßt sich durch die Aerzte nicht gut heilen. Dieser arme Mann hörte nun einst, — es wird's ihm ein Freund erzählt haben, — daß der Heiland die Kranken, welche zu ihm gebracht worden waren, alle wieder gesund gemacht habe; was glaubt ihr, daß auch er wünschte? Gewiß, er möchte doch auch zu dem Heilande kommen können. Aber das ging nun nicht gut; unser Heiland war nicht mehr in dem Orte, und ihm nachgehen konnte er nicht; zudem wußten die Leute nicht immer, wo er sich aufhielt; denn er reiste ja umher, Allen das Evangelium zu verkünden. Was wird der Arme nun gewünscht haben? Recht! „Ach," wird er gesagt haben, „käme doch dieser gute Mann wieder hierher, er würde auch mich wieder gesund machen!" Und was geschah? Unser Heiland kam wirklich nach diesem Orte zurück und kehrte da in ein Haus ein und lehrte. Das hatten nun des Kranken gute Freunde gehört, und sie kamen wahrscheinlich zu ihm und erzählten, daß der Mann, der die Wunder thue, in dem und dem Hause sei. Wie wird sich da der Kranke gefreut haben! „O," wird er sicher gesagt haben, „wäre ich doch bei Ihm! Könnte ich doch zu Ihm kommen!" Die Freunde, welche gute Menschen waren, sagten: „Das wollen wir schon machen." „Wie sollten wir das," entgegnete der Kranke, „ich kann ja nicht gehen?" „Wir wollen dich dahin tragen," sagten die Leute. „Wenn ihr das wollet; aber ich bin gewiß zu schwer!" „Wir sind stark," erwiederten sie und machten schon Anstalten, daß sie ihn tragen konnten. Sie nahmen vielleicht eine Trage (Leiter), legten ein dickes Bett darüber, damit er weich liege, und den Kranken darauf. Nun trugen ihn vier Männer hin. Als sie bei dem Hause ankamen, worin der Heiland war, da, Kinder, hättet ihr die Menschen sehen sollen! Das Haus war gedrängt voll, und draußen standen noch sehr Viele, die gar nicht hinein kommen konnten. Der Eine bemühte sich noch mehr, den Heiland zu sehen, als der Andere. Die Männer mit dem Kranken wollten nun gern durch die Leute hindurch gehen; aber das war unmöglich; man wollte ihnen keinen Platz machen. Da jammerte der Kranke, daß er nicht zu dem Heilande kommen konnte und war bange, daß derselbe wieder weg gehen möchte, ohne ihn gesund zu machen. Der eine von den Freunden tröstete ihn, er solle nur ruhig sein, er wolle einmal sehen, ob er sich durchdrängen und es dem Herrn sagen könne, daß ein Kranker da sei, oder ob er ihm zuwinken könne. Sie setzten nun wahrscheinlich den Kranken erst nieder. Aber die Leute drängten den Mann zurück; sie wollten sich nicht stören lassen und waren alle zu begierig auf die Worte des Heilandes. Nun ward der Kranke noch trauriger und jammerte noch mehr. Der Freund aber hatte sich gemerkt, wo der Heiland ungefähr stand, und sagte: „Wie, wenn wir dich oben durch das Dach lassen könnten, gerade vor ihn nieder!" „Ach, wenn das doch ginge," sprach der Kranke, „wenn ihr mir den Gefallen thun wolltet!" Es stand schon eine Leiter oder Treppe da; ob sie Stricke mitgebracht hatten oder da fanden, weiß ich nicht; kurz, sie trugen leise den Kranken oben auf das Dach. Darauf hoben sie die Ziegeln oder Pfannen ab, machten ein Loch hinein und ließen nun den Kranken mit dem Bette an Stricken hinunter. Als die Leute, welche dem Heilande zuhörten, merkten, daß oben sich Etwas bewege, blickten sie auf, und Einige mochten wohl murren wegen der Störung. Unser Heiland wußte aber, was das bedeuten sollte. Er schwieg still, und so ließen sie den

Kranken mit dem Bette mitten unter die Menschen gerade vor Jesus nieder. Jesus aber, der ihren Glauben sah, sprach zu dem Gichtbrüchigen: „Sei getrost, mein Sohn, deine Sünden sind dir vergeben." Der Heiland hatte etwas Besonderes vor; darum sagte er nicht gleich: „Ich will, daß du gesund seist, gehe hin!" Der Kranke blieb noch still liegen und erwartete vertrauensvoll, was der Herr weiter thun werde. Da saßen aber einige Menschen nahebei, die sich gelehrt dünkten; es waren Pharisäer und Schriftgelehrten; die waren Feinde des Heilandes, weil ihn die Menschen so liebten. Sie lauerten auf, ob sie etwas Schlechtes von ihm erfahren könnten, vermochten aber Nichts zu finden. Als die nun hörten, daß der Heiland sagte: „Mensch, dir sind deine Sünden vergeben," dachten sie in ihrem Herz n und sprachen leise: „Er lästert Gott; denn wer kann Sünden vergeben, als Gott allein?" Sie hatten Recht, wenn sie meinten, Gott allein könne Sünden vergeben; aber sie wollten den Heiland nicht für Gott erkennen, und darin fehlten sie. Da aber Jesus ihre Gedanken merkte, antwortete er ihnen: „Warum denket ihr Böses in eueren Herzen? Was ist leichter zu sagen: Deine Sünden sind dir vergeben, oder zu sagen: Stehe auf, nimm dein Bett, und wandele? Damit ihr aber wisset, daß des Menschen Sohn (der Heiland) die Macht habe, die Sünden auf Erden zu vergeben, so sage Ich dir (hier wandte er sich zu dem Gichtbrüchigen): Stehe auf, nimm dein Bett, und gehe nach Hause!" Da sprang der Kranke sofort auf, nahm das Bett auf seine Schultern (hier that Overberg bei der Erzählung mit den Händen, als wenn er es darauf nehme) und ging froh in sein Haus. Die Leute machten ihm nun gern Platz.

Seht, Kinder, so ist es Gott angenehm, wenn wir mit festem Vertrauen uns zu ihm wenden. Hätte der Kranke nicht so fest auf den Heiland vertraut, würde er dann wohl die beiden großen Wohlthaten von ihm erhalten haben, Verzeihung seiner Sünden und Gesundheit? — Es scheint, als wenn dieser Mann die Krankheit erhalten hätte in Folge seiner Sünden, und deßwegen sprach ihn der Herr auch zuerst von seinen Sünden los.

c. Ein Muster für die Oberklasse.

Verkündigung der Geburt des Johannes.

Vorbemerkung: Die zu behandelnde Geschichte wird zuerst von den Schülern erzählt, und nachdem der Lehrer sich überzeugt hat, daß sie dieselbe gut wissen, fährt er fort:

L. Wovon handelt unsere Geschichte?

Sch. —

L. Wie hießen die Eltern des hl. Johannes?

Sch. —

L. Zu welcher Zeit lebten Zacharias und Elisabeth?

Sch. —

L. Wie hieß damals der König der Juden?

Sch. —

L. Herodes war nicht ein geborener Jude, sondern ein Ausländer. Zum ersten Male war der Scepter von Juda in den Händen eines Fremdlings. Was sollte aber geschehen, wenn der Scepter von Juda genommen sei?

Sch. —

L. Wer hat dies vorausgesagt?

Sch. —

L. Wie lautet diese Weissagung Jakobs?

Sch. „Es wird der Scepter nicht von Juda weichen, bis Der kommt, der gesandt werden soll, auf den die Völker harren."

L. Nun könnet ihr mir sagen, warum der Evangelist nicht mit der Jahreszahl, sondern mit den Worten: „Zur Zeit des Königs Herodes lebte Zacharias" die Erzählung beginnt. — Was wollte er wohl mit dieser Zeitbestimmung andeuten?

Sch. —

L. Der Evangelist gibt aber gleich im ersten Satze nicht blos die bedeutungsvolle Zeit an, wann Zacharias lebte, sondern auch den Ort, wo er wohnte. Wo wohnte er?

Sch. —

L. Das Gebirg Juda liegt südlich von Jerusalem; es beginnt in der Nähe des Baches Kitron und zieht auf der Westseite des todten Meeres herab bis zur südlichsten Grenze des Landes. Zeigt mir dieses Gebirg auf euerer Karte!

Sch. —

L. In einem Städtchen, welches in diesem Gebirge liegt, wohnte Zacharias. Das Städtchen ist zwar nicht genannt, aber es läßt sich leicht errathen; denn die Priester wohnten in bestimmten Städten, die man Priesterstädte nannte. Eine solche Priesterstadt im Gebirge Juda war der Ort, den einst Abraham sich zum Aufenthalt gewählt hatte. Den Namen könnt ihr mir jetzt gewiß Alle sagen?

Sch. —

L. Ja, in Hebron wohnte Zacharias. Wo befand er sich aber, als der Engel ihm die Geburt des Johannes verkündigte?

Sch. —

L. Wozu war er nach Jerusalem gekommen?

Sch. —

L. Ihr wißt, daß nicht immer alle Priester zugleich in Jerusalem den Dienst des Tempels verrichteten, sondern immer nur eine bestimmte Ordnung. Voriges Jahr haben wir davon gesprochen. In welcher Geschichte?

Sch. —

L. In wie viele Ordnungen theilte denn der fromme König David alle Priester?

Sch. —

L. Wie vertheilten aber die Priester, welche gerade den Dienst hatten, die verschiedenen priesterlichen Aemter unter sich?

Sch. —

L. Welches priesterliche Amt ist da dem Zacharias durch das Loos zugefallen?

Sch. —

L. Doch ehe wir den Zacharias im Geiste in das Innere des Tempels begleiten, wo er das Rauchopfer darbringt, dürfen wir das Lob nicht übersehen, welches die hl. Schrift diesem frommen Priester und seinem Weibe Elisabeth ertheilt. Was sagt denn die hl. Schrift von Beiden aus?

Sch. —

L. Kinder, das ist das größte Lob, das man von einem Menschen oder von einer ganzen Familie sagen kann, daß er oder daß sie vor Gott gerecht wandelt. Wir alle wollen streben, Gottes Gebote treu und gewissenhaft zu erfüllen; denn an den gerechten Menschen hat Gott ein großes Wohlgefallen. Wie lieb Gott den gerechten und heiligen Zacharias haben mußte, das können wir an Dem sehen, was sich mit ihm bei Darbringung des Rauchopfers zugetragen hat. — Denket euch einmal recht lebhaft in den Tempel von Jerusalem. — (Die Einrichtung desselben haben die Kinder bei Durchnahme des alten Testamentes kennen gelernt.) — Aus wie vielen Theilen bestand er?

Sch. —

L. Wo hielt sich das Volk auf?

Sch. —

L. Welcher Altar befand sich im Vorhofe?

Sch. —

L. Nachdem bereits in Gegenwart des zahlreich versammelten Volkes am Abende ein Lamm geschlachtet und auf dem Brandopferaltar verbrannt und so geopfert worden war, war die Zeit für die Darbringung des Rauchopfers gekommen. (So wurde es an jedem Abende gehalten.) Zacharias schritt nun in seinen schönen priesterlichen Gewändern, das kostbare Rauchfaß mit wohlriechendem Weihrauch in den Händen, allein, ernst und gesammelt die Treppen des Vorhofes hinauf dem Heiligthume zu. Er ging dann durch den Vorhang und kam vor den Rauchaltar, um unter bestimmten Gebeten den Weihrauch Gott, dem Herrn, zu opfern. Warum war das Volk nicht mit ihm in das Heiligthum gegangen? —

Sch. —

L. Konnte es den Priester oder das Opfer im Heiligthume sehen?

Sch. —

L. Wie nahm es aber doch Antheil an diesem Opfer?

Sch. —

L. Nach wem seufzten damals alle fromme Israeliten?

Sch. —

L. Es betete also Zacharias und mit ihm manche andere fromme Seele bei diesem Rauchopfer um die baldige Ankunft des Welterlösers. Was geschah da plötzlich im Heiligthume?

Sch. —

L. Es ist merkwürdig, wie genau die hl. Geschichte alle Umstände erzählt; sie gibt sogar den Platz an, wo der Engel stand. Wo stand der Engel?

Sch. —

L. Was befand sich auf der rechten Seite des Rauchopferaltars?

Sch. —

L. Dort am Schaubrodtische ist der Engel auch auf dem Bilde abgebildet. — Gehen wir nun auf die Worte näher ein, welche der Engel zu Zacharias sprach. Wie lauten sie?

Sch. „Fürchte dich nicht, Zacharias! dein Gebet ist erhört. Elisabeth, dein Weib, wird einen Sohn bekommen, den sollst du Johannes nennen. Du wirst eine große Freude an ihm haben, und Viele werden über seine Geburt frohlocken; denn er wird groß sein vor dem Herrn."

L. Zacharias und Elisabeth waren kinderlos, und das war für sie ein großes Leid. Da, mitten im Gebete, bringt der Engel dem Zacharias die Freudenbotschaft vom Himmel, daß er einen Sohn bekommen soll. Daß dies aber kein gewöhnlicher Sohn sein sollte, sondern ein auserwähltes Werkzeug Gottes, geht aus dem Namen hervor, den Zacharias ihm geben sollte. Wie sollte er ihn nennen?

Sch. —

L. Johannes ist ein fremdes Wort und heißt auf deutsch Erbarmung Gottes. Welche Erbarmung Gottes sollte Johannes wohl verkündigen?

Sch. —

L. Wem mußte er deßwegen vorhergehen?

Sch. —

L. Wie sagt darum der Engel?

Sch. „Viele werden über seine Geburt frohlocken, denn er wird groß sein vor dem Herrn."

L. Ja, das Amt des Johannes war größer, als das des größten Propheten. Der Größe des Amtes muß aber die Heiligkeit des Lebens und das Maß der Gnade entsprechen; daß dieses bei Johannes eintreffe, auch Das hat der Engel dem Zacharias vorausgesagt und mit welchen Worten?

Sch. „Wein und starkes Getränke wird er nicht trinken, und schon vor seiner Geburt wird er mit dem hl. Geiste erfüllt werden."

L. Was sagte der Engel weiter? — Was sollte dieser von Gott so begnadigte Johannes bei den Kindern Israels bewirken?

Sch. „Viele von den Kindern Israels wird er zu dem Herrn, ihrem Gott, bekehren. Er selbst aber wird im Geiste und in der Kraft des Elias vor dem Herrn hergehen, um ihm ein heiliges Volk zu bereiten."

L. Wer ist dieser Herr und Gott der Kinder Israels?

Sch. —

L. Als was wird hier Johannes bezeichnet?

Sch. —

L. Wie wird hier Jesus Christus genannt?

Sch. —

L. Ja, der Heiland wird von dem Engel Gott genannt. — Wer führte das Volk Israel, als es unter Achab in Laster und Abgötterei versunken war, zum wahren Gott zurück?

Sch. —

L. Aber gerade, wie Elias, führte Johannes mit Feuereifer das Volk zu Gott zurück; er bekehrte es zu ihm, und deßhalb sagte der Engel von dem Vorläufer was voraus?

Sch. —

L. Was sagte aber Zacharias in seinem Herzen, als ihm der Engel die Geburt eines Kindes verkündigte?

Sch. —

L. Und was verlangte er von dem Engel?

Sch. —

L. Welches Zeichen gab ihm der Engel?

Sch. —

L. Was sollte er an dem Stummsein erkennen?

Sch. —

L. Was sollte der Priester Zacharias nach dem Räuchern über das Volk sprechen?

Sch. —

L. Das thun auch unsere Priester nach der hl. Messe und anderen kirchlichen Handlungen; in wessen Namen segnen sie das Volk?

Sch. —

L. Was merkte das Volk, als Zacharias stumm und bestürzt aus dem Tempel kam?

Sch. —

L. Wodurch bestätigte er die Meinung des Volkes?

Sch. —

L. Was that Zacharias, als die Tage seines Dienstes vorüber waren?

Sch. —

L. Stumm ging er von Jerusalem nach Hause; aber der stumme Zacharias war, wie die im Baue begriffene Arche zur Zeit Noe's, ein sehr vernehmbarer Prediger für das Volk. Sein stummer Mund gab Zeugniß, daß Der bald kommen werde, den Gott unseren Stammeltern verheißen, Den Moses und die Propheten verkündet haben, nach Dem alle Völker verlangten: unser Heiland, unser Retter und Erlöser.

Zweites Hauptstück.

Der Anschauungsunterricht.

Einleitung. §.219.

Wir reihen in der speziellen Unterrichtskunde die Lehrgegenstände je nach ihrer Wichtigkeit aneinander und nicht, wie sie im Unterricht selbst auf einander folgen oder neben einander hergehen. Deßwegen haben wir den Religionsunterricht, als den wichtigsten Gegenstand, zuerst behandelt, obgleich der Anschauungsunterricht in den zwei ersten Schuljahren nicht blos neben demselben hergeht, sondern in den ersten Wochen des ersten Schuljahres dem eigentlichen Religionsunterrichte vorausgeschickt werden muß und auch später noch vielfach den Ausgangspunkt und die Grundlage zur Entwickelung religiöser Begriffe bei kleinen Kindern bietet.

Unter Anschauungsunterricht verstehen wir nicht jene früher so beliebten Denk- und Sprechübungen, welche nach Art und Weise, wie sie insbesondere Krause[1]) mit Eifer betrieben hat, in vielen Schulen Eingang fanden, um die Kinder frühzeitig richtig denken zu lehren. Diese Denk- und Sprechübungen sollten die Grundlage zu der ausschließlich entwickelnden Lehrweise in der Religion und den übrigen Lehrgegenständen bilden. Zu dem Zwecke benützte man jeden beliebigen Stoff, nicht um ihn den Kindern mitzutheilen, sondern nur, um an diesem gänzlich ungeordneten Materiale Verstandesübungen vornehmen, also die Dinge, ihre Thätigkeiten, Zustände, Eigenschaften mit einander vergleichen und so abstrakte Begriffe und Schlüsse bilden zu lassen. Wir brauchen kaum zu bemerken, daß dieser Unterricht großentheils einseitig und oft auch da nur wenig fruchtbar war, in vielen Fällen seinen Zweck ganz verfehlte, ja nicht selten schädlich einwirkte. Darum hatte er auch keinen Bestand. Mag damit eine äußere Sprachfertigkeit angebahnt worden sein, mag der Schein des inneren Verständnisses Viele bestochen haben; so reichte in der That für solche Uebungen der Verstand der Kinder nicht aus, ihr Herz blieb leer, und sie konnten sich mit einer solchen Lehrweise nicht befreunden, weil Nichts so sehr der kindlichen Natur zuwider ist, als ohne alle Rücksicht auf Sachkenntniß bloß Begriffe und Schlüsse ziehen, überhaupt raisonniren zu lernen. Wie nimmt es sich auch aus, wenn ein sechs- bis achtjähriges Kind den frühreifen Denker spielen soll! Uebrigens haben diese Denk- und Sprechübungen für uns schon deßwegen keinen Werth, weil wir bereits im vorigen Hauptstücke (§. 210.) die ausschließlich entwickelnde Methode für die Volksschule verworfen haben. Fällt diese, so muß natürlich auch ein Unterricht fallen, der ihre Grundlage bilden soll.

---

1) Versuch planmäßiger und naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen von K. H. Krause. — Halle bei Hemmerde und Schwetschke.

Zwar ist auch der Anschauungsunterricht kein eigentlicher Lehrgegenstand, wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w., indem er nur darauf vorbereitet; aber er hat es doch mit ganz bestimmten Dingen zu thun, welche dem Kinde nahe liegen, die es daher näher kennen lernen will und kennen lernen muß und worüber es sich frei und ungezwungen aussprechen kann und soll. Deßwegen muß derselbe schon durch seinen Stoff, mehr noch durch seine Form, sowie auch ganz besonders deßwegen das Kind ansprechen, weil es bald erfährt, wie nothwendig es ihn überall zur Erlernung der übrigen Lehrgegenstände, besonders beim Anfange derselben, braucht.

Gegenüber Denjenigen, welche den Anschauungsunterricht, weil er kein eigentlicher Lehrgegenstand ist, nicht in der Volksschule eingeführt sehen möchten, sprechen wir unsere Ueberzeugung dahin aus, daß er für die Elementarklasse nicht zu entbehren ist, und werden dieselbe bei Besprechung der Wichtigkeit desselben hinlänglich begründen. Wird er bei den Kindern von 7—8 Jahren übergangen oder auch nur mangelhaft betrieben; so bleibt eine Lücke im Gesammtunterrichte, welche selbst ein gewandter Lehrer kaum auszufüllen vermag [1]).

Wir müssen ihm daher, als einem für die Elementarklasse unentbehrlichen Unterrichte, unsere besondere Aufmerksamkeit schenken und lassen die ganze Abhandlung über diesen Gegenstand in folgende Unterabtheilungen zerfallen:

I. Wichtigkeit des Anschauungsunterrichtes.
II. Ziel des Anschauungsunterrichtes.
III. Mittel zur Erreichung des Zieles für den Anschauungsunterricht.

§. 220. I. Wichtigkeit des Anschauungsunterrichtes.

Viele recht tüchtige Schulmänner legen dem Anschauungsunterrichte zur Begründung einer guten Schulbildung einen so hohen Werth bei, daß sie ihn in der Mittel-, Andere noch sogar in der Oberklasse als allgemeine Welt- und Menschenkunde fortgesetzt wünschen. Insofern sie in der Mittel- und Oberklasse diesen Unterricht eigens in besonderen Stunden geben wollen, theilen wir mit ihnen diese Ansicht nicht. Wir halten den gesonderten Anschauungsunterricht, wie wir bereits gesagt haben, in der Elementarklasse, selbst einer einklassigen Schule, für durchaus nothwendig, ja ganz unentbehrlich, hauptsächlich weil er dort auf die übrigen Lehrgegenstände vorbereitet; sobald aber diese selbstständig hervortreten, verliert er seine Bedeutung als vorbereitender Lehrgegenstand, weil auch sie stets anschaulich gelehrt werden müssen, oder besser gesagt, er setzt sich in ihnen fort.

Suchen wir uns nun klar zu machen, warum dieser Unterricht für die Elementarklasse nicht zu entbehren ist.

---

1) Daß die Preußischen Regulative diesen Gegenstand gänzlich fallen lassen, ist selbst von Denen mißbilligt worden, welche auf möglichste Vereinfachung des Elementarunterrichtes dringen.

Folgende Gründe beweisen die Wichtigkeit des Anschauungsunterrichtes für die Kinder von 6—8 Jahren:

1. Der Anschauungsunterricht bildet in seinem Lehrstoffe, seiner Lehrform und in dem Lehrtone den natürlichsten Uebergang von der häuslichen Bildung zur Schulbildung.

a) Dasjenige, womit die Eltern, Geschwister und übrigen Hausangehörigen die Kinder bereits vertraut gemacht haben, ist vorzugsweise der Stoff für diesen Unterricht. —

Man unterschätze nicht den Reichthum von Vorstellungen, welche ein Kind in seinem Elternhause allmählig gewinnt. Es lernt da mehr, als man bei oberflächlicher Beurtheilung nur ahnt. Bald wird es von der besorgten Mutter, bald vom freundlichen Vater, bald von den Geschwistern mitgenommen an die Orte, wo sie sich beschäftigen, um es auf Alles aufmerksam zu machen, was ihm in die Sinne fällt. So findet ein fortgesetzter Austausch bezüglich der Gegenstände der Umgebung zwischen ihm und seinen Angehörigen statt.

Der Anschauungsunterricht ist nun nichts Anderes, als eine Wiederholung und Ergänzung Dessen, was das Kind von dem Vater, der Mutter, den Geschwistern u. s. w. erfahren hat, nur, daß ihm jetzt der Stoff mehr geordnet vor die Seele geführt wird.

b) Auch die Lehrform desselben stimmt ganz und gar mit der Art und Weise überein, wie zu Hause das Kind auf die verschiedenen Dinge seiner Umgebung aufmerksam gemacht wird. Beständig beschäftigen die Seinigen dessen Sinne. Alles, womit sie es bekannt machen wollen, lassen sie es sehen, hören, riechen, fühlen, je nachdem der Gegenstand den Sinnen zugänglich ist. Dabei wird gefragt und geantwortet, vor- und nachgesprochen, oft wiederholt, oft zurückerinnert und damit der enge Kreis der kindlichen Erkenntniß von Tag zu Tag befestigt und erweitert. Dem Kinde sieht man bei dieser Unterhaltung die Freude auf dem Gesichte an; denn es will beständig in Thätigkeit gehalten sein, es will Alles sehen, hören, befühlen, nachahmen, es will befragt sein und wieder fragen, nach- und mitsprechen, mit Einem Worte erkennen und sich aussprechen lernen. Ganz so, wie zu Hause, wird nun in der Schule beim Anschauungsunterrichte verfahren. Er ist dieselbe einfache und natürliche Unterhaltung und Beschäftigung des Kindes, wie sie täglich in der Familie stattfindet. Nur ist der Unterschied, daß man zu Hause das Kind noch von einem Gegenstande zum anderen schweifen läßt, während die Schule schon einen festeren und geordneteren Gang mit ihm durchgeht.

c) Auch der Lehrton im Anschauungsunterrichte gleicht der Art und Weise, wie die Mitglieder der Familie mit dem Kinde verkehren. Zu Hause tritt noch die Absicht der Belehrung und einer bestimmten Beschäftigung in den Hintergrund, die Unterhaltung und das Spiel dagegen in den Vordergrund; dennoch wird das Kind dabei beschäftigt und belehrt, aber auf eine Weise, wie sie seiner Natur entspricht. Man zieht es nicht aus seiner natürlichen Denk- und Sprechweise gewaltsam heraus und versetzt es naturwidrig in die Sphäre der Erwachsenen, der es noch nicht angehört; im Gegentheile, Alle werden mit ihm nochmals zum Kinde; sie selbst denken, sprechen und beschäftigen sich mit ihm, wie es denkt, spricht, sich beschäftigt. Das ist aber nur der einzig mögliche Verkehr mit dem kleinen Kinde, die einzige Art, seine Geisteskräfte und sein Sprachvermögen zu entwickeln und es allmählig der Anschauungs-, Denk- und Sprechweise der Erwachsenen näher zu bringen. Ganz Dasselbe findet im Anschauungsunterrichte

statt, wenn er richtig ertheilt wird. Da tritt auch die ernste Seite der Belehrung zurück, und dem Kinde kommt Alles, wie ein Spiel, vor. Der Lehrer tritt ohne Rückhalt in den Kreis der Kinderwelt hinein; er denkt, fühlt, spricht, freut sich, wie ein Kind. Selbst der Dialekt, wie er im Elternhause gesprochen wird, ist nicht ausgeschlossen. Dennoch lernt täglich das Kind mehr; es vervollkommnet sich im Sprechen und gewöhnt sich nach und nach an den richtigen, hochdeutschen Ausdruck.

Indem aber beim Anschauungsunterrichte der Stoff, die Lehrform und der Lehrton ganz mit Dem übereinstimmen, womit und wie die Familie das Kind erfreut, beschäftigt und bildet, ist demselben die Schule vom ersten Tage an nicht fremd, sie kommt ihm vielmehr sogleich als sein zweites Elternhaus vor; es legt bald seine Schüchternheit ab und nimmt jene kindliche Unbefangenheit und Fröhlichkeit an, welche den Erfolg, besonders des ersten Unterrichtes, so sehr sichern. So ist der erste Eindruck, worauf durch das ganze Schulleben so viel ankommt, ein durchaus günstiger, das Herz des Kindes gewinnender.

Denke man sich dagegen einmal, bei den Kindern von 6—8 Jahren unterbliebe der Anschauungsunterricht und man begänne sogleich mit den eigentlichen Lehrgegenständen; dann müßte wahrlich das Kind bei seinem Eintritte in die Schule dasselbe unheimliche Gefühl befallen, welches einen jungen Menschen anwandelt, wenn er zum erstenmal das theure Elternhaus verlassen hat und fern von der Heimath in einem Lande weilt, in welchem ihm die Gegend fremd, die Leute unbekannt, die Sprache unverständlich sind!

2. Der Anschauungsunterricht ist auch die **natürlichste Vorbereitung auf den eigentlichen Schulunterricht.**

Denn a) er regt alle jene Seelenkräfte im Kinde an und bildet sie, deren Thätigkeit der eigentliche Unterricht nothwendig voraussetzen muß. Zum Erlernen jedes eigentlichen Lehrgegenstandes wird von Seite des Kindes verlangt, daß es schon auffassen, aufmerken und behalten kann. Dazu gelangt dasselbe aber erst durch einen guten Anschauungsunterricht.

b) Ebenso entwickelt derselbe das Sprachvermögen und bringt so das Kind zum freien, richtigen, hochdeutschen Sprechen. Ohne ihn würde demnach die Fertigkeit im Ausdrucke gänzlich fehlen, und der Unterricht in jedem eigentlichen Lehrgegenstande hätte alsdann mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen.

c) Endlich gibt der Anschauungsunterricht auch dem Kinde alle jene Vorkenntnisse, worauf sich die übrigen Lehrgegenstände der Schule stützen müssen. In ihm liegen schon die Anfänge zum Religions-, Sprach-, Rechnen- und Geographieunterrichte, und er muß stets zur Entwickelung der ersten Begriffe benützt werden. Im vorigen Hauptstücke haben wir uns zur Erklärung der ersten religiösen Wahrheiten auf denselben beziehen müssen, und ganz das Nämliche ist der Fall beim Erlernen des Lesens, Schreibens, Rechnens u. s. w. Die Zeit, welche auf ihn verwendet wird, ersetzt sich daher dadurch, daß alsdann die übrigen Lehrgegenstände leichter und besser aufgefaßt werden. Allerdings muß dies der Lehrer recht im Auge behalten; er darf nicht ohne Ziel willkürlich bei diesem Unterrichte von Gegenstand zu Gegenstand eilen, sondern er muß in ihm wirklich das Fundament legen, worauf er später das ganze Lehrgebäude aufbauen kann.

II. Ziel des Anschauungsunterrichtes. §.221.

Das Ziel des Anschauungsunterrichtes ist kein anderes, als das Kind allmählig auf eine seiner Natur entsprechende Weise überzuleiten von der häuslichen Erziehungs- und Unterrichtsweise auf die Erziehungs- und Unterrichtsweise der Schule und es auf den Stoff und die Form des gesammten Schulunterrichtes vorzubereiten.

Darum muß der Schüler

1) angeleitet werden, den zu Hause bereits erworbenen Reichthum von Anschauungen und Vorstellungen, besonders aber diejenigen, welche als Voraussetzungen zur leichteren Erlernung aller eigentlichen Lehrgegenstände nothwendig sind, zu befestigen und zu vervollständigen. Mit diesen Vorstellungen soll er sich zugleich einen Vorrath von Wörtern und Sätzen zur richtigen Bezeichnung derselben erwerben, und den Vorrath von Wörtern und Redeformen, in dessen Besitz er schon vor seinem Eintritt in die Schule gekommen ist, theils berichtigen, theils vermehren und erweitern. Er soll im Sprechen geübt werden, daß ihm später das Wiedergeben der Gedanken im eigentlichen Schulunterrichte, überhaupt der richtige Ausdruck der eigenen und der empfangenen Gedanken nicht mehr zu viele Schwierigkeiten macht.

2) Ferner muß der Schüler geübt werden im möglichst klaren Auffassen, im Wahrnehmen mit Bewußtsein, im Bemerken, Beobachten und Unterscheiden, sowie auch im Behalten des einmal richtig Angeschauten, damit später die Flüchtigkeit, Unaufmerksamkeit und Vergeßlichkeit den eigentlichen Unterricht nicht beeinträchtigen.

III. Mittel zur Erreichung des Zieles beim Anschauungsunterrichte. §.222.

Das oben angegebene Ziel kann nur dadurch erreicht werden, daß man Sorge trägt für eine gewisse Menge und Mannigfaltigkeit von Anschauungen, für Kräftigkeit, Lebendigkeit und Frische der Auffassung bezüglich aller Gegenstände, sowie ganz besonders für den richtigen sprachlichen Ausdruck und das Behalten der aufgefaßten Sache und des Ausdruckes hiefür.

1) Eine Menge und Mannigfaltigkeit der Anschauungen wird man dem Schüler dadurch verschaffen, daß man mit ihm seinen ganzen Anschauungs- und Erfahrungskreis betrachtend durchwandert.

Wir können es daher nicht billigen, wenn Lehrer ein ganzes Jahr lang die Kinder mit den Gegenständen der Schule beschäftigen und sie entweder gar nicht oder viel zu spät mit den Gegenständen jener Orte bekannt machen, welche dem Kinde so lieb geworden sind, z. B. des elterlichen Hauses, Gartens, Feldes, Waldes, der Kirche u. s. w.

2) Die **Kräftigkeit** der Anschauungen und Vorstellungen wird begründet durch die Vervielfachung der gleichartigen Wahrnehmungen.

Der Lehrer muß sorgen, daß gleiche Eindrücke in nicht zu großen Zwischenräumen wiederkehren. Man lasse sich daher zur Wiederholung Gegenstände aufzählen, welche aus demselben Stoffe bestehen, ähnliche Merkmale haben, zu demselben Gebrauche dienen u. s. w. Die Vergleichung ähnlicher Dinge ist zu diesem Zwecke besonders geeignet.

3) Die **Lebendigkeit** der Auffassung wird dadurch gefördert, daß das Aufmerken des Schülers von dem lebendigen, eigenen Interesse des Lehrers begleitet ist und daß bei dem Unterrichte überhaupt ein munterer, heiterer Ton gepflegt wird.

Es darf dabei noch nicht der ernste Lehrton herrschen, sondern der Lehrer muß sich scheinbar mehr spielend mit den Kindern unterhalten, um sie so allmählig für die ernstere Seite des Unterrichtes zu gewinnen.

4) Die **Frische** der Auffassung wird dadurch bewirkt, daß man den Schülern, so viel als möglich, die Gegenstände selbst zur Anschauung bringt und ihnen nur da, wo dieses nicht thunlich ist, Modelle, Bilder [1]), Zeichnungen u. s. w. vorzeigt.

Was das Anschauenlassen der Gegenstände anbelangt, empfehlen wir dem Lehrer, seine Kinder oftmals an die Orte selbst hinzuführen, wo sich dieselben befinden, z. B. in den Garten, den Wald, die Kirche. Daselbst fordere er die Kinder auf, sich umzuschauen, zu beobachten, und er mache insbesondere auf die Dinge aufmerksam, welche man in der Schule besprechen will, oder, was noch besser ist, er bespreche sie, wo möglich, an Ort und Stelle selbst. Ebenso ist es sehr zu empfehlen, Thiere, Pflanzen u. s. w. mit in die Schule zu bringen oder sich durch die Kinder bringen zu lassen. Genug, wenn es möglich ist, muß das Kind die Gegenstände selbst schauen, und nur da, wo es nicht möglich ist, treten an die Stelle derselben die Hilfsmittel, als Modelle, Bilder, Zeichnungen.

5) Zur Erzielung des richtigen sprachlichen Ausdruckes ist es von großer Wichtigkeit, die Kinder sich selbst aussprechen zu lassen, indem man sie durch Fragen dazu anregt. Dabei muß aber stets daran festgehalten werden, daß sie sich in ganzen, großentheils einfachen Sätzen ausdrücken und darin alle Silben und Wörter laut, deutlich, rein und richtig, sogar scharf betont aussprechen. Zu dem Zwecke spreche der Lehrer oftmals gut vor und lasse von geübteren Kindern gut vorsprechen, während die übrigen so lang wiederholen, bis der richtige sprachliche Ausdruck errungen ist.

---

1) Wir empfehlen zu dem Zwecke: Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend. Eßlingen bei Schreiber. — Bilder für den Anschauungsunterricht für Schule und Haus, von **Schrank**. Göppingen. — Methodische Bildertafeln zum Gebrauche beim Anschauungsunterrichte von **Reimer** und **Wilke**. Berlin 1837.

Ueber die Eigenschaften der Fragen des Lehrers siehe §. 195.
Ebenso über die Wichtigkeit der richtigen Betonung siehe §. 187.

6) Damit endlich die Kinder die angeschaute Sache und den richtigen Ausdruck dafür behalten, darf der Lehrer nie flüchtig von einem Gegenstande zum anderen schweifen, sondern er muß sich so lange bei einem und demselben aufhalten, bis Auffassung und Ausdruck zur Geläufigkeit gekommen sind. Auch muß am Schlusse jeder Section eine Zusammenfassung alles Angeschauten in bestimmter Ordnung und in den geübten Ausdrücken als Wiederholung stattfinden.

7) Von großer Wichtigkeit ist es auch, daß das Lesebuch in einfacher Form den wesentlichen Stoff des Anschauungsunterrichtes enthält, so daß dasselbe zur Unterstützung dieses Lehrgegenstandes stets benützt werden kann.

Alles bisher Gesagte führt uns zu dem Schlusse, daß das Hauptmittel zur Erreichung des oben angegebenen Zieles beim Anschauungsunterrichte die richtige Ertheilung desselben nach Stoff und Form ist.

Es erübrigt uns also noch, näher einzugehen auf

A. den Stoff,

B. die Form,

C. den Lehrgang des Anschauungsunterrichtes, welchem wir einige Muster für die praktische Behandlungsweise desselben beifügen werden.

A. Der Stoff des Anschauungsunterrichtes. §. 223.

Nur Dasjenige, was in dem Anschauungskreise eines sechs- bis achtjährigen Kindes liegt, was ihm beständig in die Sinne fällt, ihm also bekannt ist oder womit es leicht bekannt gemacht werden und worüber es sich leicht aussprechen kann, bietet den zu behandelnden Stoff.

Zugleich knüpft sich an die Besprechung der Personen und Dinge eines bestimmten Ortes, also an den sogenannten sinnlichen Anschauungsunterricht, stets auch der sittliche an.

Letzterer soll nicht in den Religionsunterricht eingreifen, sondern nur das äußere Verhalten des Kindes in der Schule, dem Elternhause, der Kirche und der Natur regeln, so daß sich daraus die Schulgesetze für das Kind, wie von selbst, ergeben. Er soll kurz, bestimmt und ungezwungen aus den einmal gewonnenen Vorstellungen hervorgehen. Wir wünschen ihn keineswegs übergangen, weil er ein mächtiger Hebel für die erste Schuldisciplin sein kann; anderntheils muß dabei zu große Breite und Weitschweifigkeit sorgfältig vermieden werden.

Bei dem so reichlich gebotenen Stoffe kommt es vorzüglich auf die richtige Auswahl, Ordnung und Vertheilung an.

§. 224. I. Auswahl des Stoffes für den Anschauungsunterricht.

Man merke sich dabei folgende Grundsätze:

1) das Maß des Stoffes muß sich genau nach der Zeit und nach der Begabung der Kinder richten.

Der Lehrer soll zwar die verschiedenen Anschauungskreise durchnehmen, aber so, daß er weder seinen Stoff zu sehr anhäuft und dadurch flüchtig über die Gegenstände wegeilt, noch bei einem Gegenstande zu lang verweilt und durch Weite und Breite die Kinder verwirrt. Allerdings soll dem Kinde eine Menge und Mannigfaltigkeit von Vorstellungen geboten werden; dabei aber würde die Oberflächlichkeit ihm ebenso schädlich sein, als die zu große Breite. Daraus geht hervor, wie wichtig es ist, daß der Lehrer beim Beginne des Schuljahres schon seinen ausgearbeiteten Lehrplan vor sich hat, in welchem die Unterrichtszeit, die Begabung der Kinder, überhaupt die speziellen Schul- und Ortsverhältnisse wohl berücksichtigt sind.

2) Nur diejenigen Gegenstände sind bei jedem Anschauungskreise auszuwählen, welche das Kind wahrnehmen kann, oder wofür sich leicht wahrnehmbare Anknüpfungspunkte vorfinden und welche lebendiges Interesse erregen.

Naturerscheinungen, welche ihm noch ganz fern liegen, mathematische Figuren, deren Kenntniß für es noch keinen Werth haben, technische Fertigkeiten, wie sie nur zu einem besonderen Geschäfte verlangt werden, Gegenstände, welche in dem speziellen Heimathsorte sich nicht vorfinden u. s. w., gehören nicht hierher. Ebenso darf man sich nicht zu lang an leblosen Gegenständen aufhalten, weil die Thier- und Pflanzenwelt das Kind viel mehr anspricht und belehrt.

3) Ganz besonders soll man bei der Auswahl des Stoffes und der Besprechung desselben Rücksicht darauf nehmen, daß das Gelernte wirklich eine Grundlage für die übrigen Lehrgegenstände abgibt.

So müssen die Fragen nach Ursprung und Zweck, nach Ursache und Wirkung, das Verhältniß der Kinder zu den Eltern und dem Lehrer und umgekehrt u. s. w. die Uebergänge zu den ersten Kenntnissen in der Religion; die Fragen nach den Namen, Eigenschaften, Thätigkeiten u. s. w. der Dinge die Uebergänge zu den ersten Begriffen in der Grammatik; die Fragen nach der Größe, Richtung und Lage die Vorübungen zum Schreiben und zur Formenlehre; die Anschauungen des Heimathsortes und der Umgegend die Anfänge zur Geographie; das oftmalige Zählen gleichartiger Gegenstände den Anknüpfungspunkt für das Rechnen; die Anschauung der Thier- und Pflanzenwelt die Grundlage für die Naturkunde bilden.

§. 225. II. Ordnung und Vertheilung des Stoffes für den Anschauungsunterricht.

Die Ordnung, in welcher die Gegenstände, ihre Eigenschaften, Thätigkeiten u. s. w. dem Schüler zur Anschauung vorgeführt werden sollen, ist nicht eine in

sich nothwendige. Man kann ebenso wohl mit der Betrachtung der Hausthiere, als mit der Betrachtung der Schule, wie auch mit anderen den Kindern naheliegenden Dingen beginnen. Indessen wird es doch jedenfalls angemessener sein, von Dem auszugehen, was dem Schüler unmittelbar in der Anschauung vorliegt, also von den Gegenständen der Schule, und alsdann den Stoff so aneinanderzureihen, wie dies sich naturgemäß ergibt. Da übrigens den Kindern die Gegenstände schon größtentheils bekannt sind, so ist es wohl gestattet, ja nützlich, sie öfters Umschau halten zu lassen und aufzufordern, ähnliche Gegenstände aus anderen bekannten Orten aufzuführen. So kann man bei Besprechung des Stoffes der Schulgeräthe sich auch Hausgeräthe von demselben Stoffe aufzählen lassen u. s. w.

1) Eine ganz naturgemäße Ordnung, welche wir nachher im Lehrgange weiter ausführen werden, wird folgende sein:

Erster Anschauungskreis: Die Schule und die Dinge an und in derselben.

Zweiter Anschauungskreis: Der menschliche Körper.

Dritter Anschauungskreis: Die Natur. — Pflanzen und Thiere [1]).

Vierter Anschauungskreis: Das elterliche Haus.

Fünfter Anschauungskreis: Der Wohnort.

Nach jeder Hauptstufe folgt der betreffende sittliche Anschauungsunterricht.

2) Was die Vertheilung des Stoffes für den Anschauungsunterricht betrifft; so ist bereits gesagt worden, daß derselbe in besonderen Stunden nur in der Elementarklasse ertheilt werden soll, also den Kindern von 6—8 Jahren. Diese haben ihn gemeinschaftlich [2]). Daraus geht hervor, daß der ganze Stoff mit der Wiederholung in einem Jahre zu Ende kommen muß, so daß er in der unteren Abtheilung begründend, in der oberen wiederholend durchgenommen wird. Nichts desto weniger können bei allen Schulverhältnissen alle oben angeführten An-

---

1) Da gewöhnlich das Schuljahr nach Ostern seinen Anfang nimmt, glaubten wir die Betrachtung der Natur jener des Elternhauses vorangehen lassen zu müssen, damit der Lehrer die Gegenstände der Natur noch in Wirklichkeit vorzeigen könne. Abgesehen von diesem wohl zu berücksichtigenden Grunde wäre es allerdings sachgemäßer, das elterliche Haus als dritten Anschauungskreis zu behandeln.

2) So sehr wir „den Anschauungsunterricht für katholische Volksschulen, methodisch bearbeitet von Franz Sträßle, Schullehrer; Schw. Hall bei Wilhelm Nitschke, 1857" besonders für den sittlichen Anschauungsunterricht empfehlen, können wir uns aber damit nicht befreunden, daß der Verfasser jede Abtheilung einzeln unmittelbar unterweist und die andere still beschäftigt. Für beide Abtheilungen ist gerade der gemeinschaftliche Unterricht von Vortheil; die obere befestigt und erweitert durch die Wiederholung die bereits erworbenen Kenntnisse und unterstützt stets die untere.

schauungskreise behandelt werden; nur kommt es auf die Stundenzahl und die Entwickelung der Kinder an, ob man daraus mehr oder weniger Gegenstände hervorheben, kürzer oder länger bei einem und demselben Gegenstande verweilen könne. So kann auch in der einklassigen Schule bei zwei halben Stunden Unterricht der oben angegebene Stoff mit Auswahl des Wesentlichen behandelt werden.

Junge Lehrer, welche sich leicht entweder zu viel eilen oder sich zu lang aufhalten, thun vielleicht gut, wenn sie sich im Anfange eine bestimmte Zeit festsetzen, innerhalb welcher sie einen Anschauungskreis durchgenommen haben müssen. Etwa im ersten Quartal den ersten Anschauungskreis, im zweiten Quartal den zweiten und dritten, im dritten Quartal den vierten und fünften und im vierten Quartal die Wiederholung des Ganzen.

§.226. B. Die Form des Anschauungsunterrichtes oder die Methode.

I. Bei Besprechung eines jeden Anschauungskreises kann der Lehrer, wenn auch nicht streng pedantisch, großentheils in folgender Weise verfahren:

1) Beim Beginne jeder Hauptstufe läßt er zuerst die Kinder Umschau halten, beobachten und sich aussprechen, ohne eine gewisse Ordnung einzuhalten.

2) Dann nennen sie die angeschauten Gegenstände, welche der Lehrer je nach dem Ziele seines Unterrichtes hervorhebt. Unter seiner Anleitung werden diese in eine bestimmte Ordnung gebracht, etwa, wie sie im Raume aufeinanderfolgen, oder er ordnet sie nach dem Stoffe, dem Gebrauche, ihrer Beweglichkeit und Unbeweglichkeit u. s. w.

Die Aufzählung in einer gewissen Reihenfolge ist deßwegen anzuempfehlen, weil die Kinder das Gelehrte und Geübte dadurch leichter behalten.

3) Wissen die Kinder die Gegenstände mit dem richtigen Namen zu bezeichnen, so folgt die nähere Bestimmung derselben

a) nach ihrer Zahl (Uebung der Einheit und Mehrheit und des Zählens);

b) nach ihrem Stoffe (woraus sie gemacht sind) oder nach ihrer Lage 2c.

4) Alsdann behandelt der Lehrer den Gebrauch oder Nutzen einzelner bereits aufgezählter, richtig benannter und näher bestimmter Gegenstände, d. h. er zeigt, was man mit denselben thun kann, wozu sie dienen u. s. w.

5) Nun folgt die **Beschreibung** solcher **Dinge** nach **Farbe, Gestalt** und **Theilen** 2c.

Man hüte sich dabei ebensowohl vor Oberflächlichkeit, als auch vor allzu großer Gründlichkeit. Es sollen nur diejenigen Merkmale hervorgehoben werden, welche in die Sinne fallen und den Gegenstand leicht von jedem anderen unterscheiden und zwar in einer bestimmten, leicht zu behaltenden Reihenfolge. Das Kind muß dabei zu **klaren** und **richtigen** Vorstellungen kommen; unklare und unrichtige sind immer ein Schaden.

6) Nach der Beschreibung wird die **Vergleichung** und **Unterscheidung** einzelner, ähnlicher Gegenstände unter einander geübt, z. B. der Wand- und der Schiefertafel, der Thüre und des Fensters, des Tisches und der Bank, des Fußbodens und der Decke.

Diese Uebung ist besonders bildend. Zuerst werden die gleichen Merkmale aufgefunden und in einer bestimmten Reihenfolge behalten; nachher ebenso die ungleichen.

7) Den Schluß bei jedem Anschauungskreise bildet dann der sittliche Anschauungsunterricht. Dem Kinde werden aus den gewonnenen Anschauungen praktische Regeln für sein äußeres Verhalten gegen die besprochenen Personen und Dinge abgeleitet.

So viel über den Gang beim Anschauungsunterrichte überhaupt. Derselbe entspricht vollkommen der Art und Weise, wie das Kind naturgemäß zu Vorstellungen und zur Unterscheidung derselben von anderen gelangt. Damit ist er vollkommen gerechtfertigt. Bemerken wollen wir nur noch, daß er, um Zeit zu gewinnen, in den späteren Anschauungskreisen, wenn die Kinder schon geistig mehr entwickelt sind, vereinfacht und zusammengedrängt werden kann.

II. Gehen wir nunmehr auf das Formelle ein:

1) Bei Behandlung des ganzen Stoffes macht der Lehrer stets aufmerksam und hilft nach durch Fragen. Man frage aber in kurzen Sätzen, bestimmt und scharf betont, z. B. **Was ist das? Wie heißt dieses Ding?** u. s. w.

2) Mit dem Fragen und Antworten muß stets das Vorzeigen verbunden sein.

Bald zeigt der Lehrer selbst vor, indem er den Kindern den Gegenstand so nahe als möglich vor die Sinne führt, oder wenn derselbe sich nicht bewegen läßt, zu ihm hintritt oder nach ihm hindeutet; bald zeigen die Kinder einzeln den Gegenstand von ihren Sitzen aus, oder sie treten vor die Anderen hin, oder sie deuten nach ihm. Ist derselbe mit mehreren Sinnen wahrnehmbar, muß er auch so wahrgenommen werden.

Ebenso verfahre der Lehrer, wenn er sich eines Modells oder Bildes bedienen oder den Gegenstand auf die Tafel zeichnen muß.

3) Die Kinder antworten gewöhnlich in Sätzen, und zwar anfänglich mehr in einfachen Sätzen, laut, deutlich, rein und scharf betont.

Allmählig werden diese auch zu einfach erweiterten, zusammengezogenen und einfach zusammengesetzten Sätzen umgestaltet; ferner tritt nach und nach da, wo es statthaft ist, an die Stelle des Ding- oder Personennamens das betreffende Fürwort.

Zur Erzielung der richtigen Antwort hilft der Lehrer überall nach, indem er, wo es nothwendig ist, selbst vorspricht, oder geübtere Kinder vorsprechen läßt und nicht eher weiter geht, als bis richtig nachgesprochen wird. Dabei vermeide man stets alles Mechanische in Frage und Antwort. So führt es zum Mechanismus, wenn man immer in derselben Form und Ordnung die Fragen stellt, z. B. wenn man beim Nennen der Gegenstände immer fragen wollte: „Was ist das?“ und das Kind immer antworten müßte: „Das ist.“ — Man soll vielmehr abwechseln, etwa so: Wie heißt dieses Ding? — Was ist das? — Welches ist der Name für dieses Ding? — Wie nennt man dieses Ding?

4) Bei der Beschreibung und Vergleichung, sowie im sittlichen Anschauungsunterrichte tritt auch schon die acroamatische Lehrform und selbst der Dialog auf. Ganz besonders muß aber vorzüglich im sittlichen Anschauungsunterrichte die Erzählung in Anwendung kommen, jedoch zur Erläuterung und Belebung und nicht blos zur Unterhaltung.

Man beanstande dabei nur nicht die Fabeln, Mährchen und Legenden [1]); sie sind gerade bei den kleinen Kindern von hohem Werthe.

Soll aber die Erzählung den Eindruck nicht verfehlen, so muß sie jene Eigenschaften haben, wie sie im §. 204 angeführt worden sind. Kann man dabei noch Abbildungen benützen, so wird das wesentlich die Sache befördern. Kleine, leicht zu verstehende Sprüche in Prosa und Versen dürfen gleichfalls nicht fehlen. Einzelne werden durch Vor- und Nachsprechen dem Gedächtniß eingeprägt.

5) Jede Lection muß so begrenzt sein, daß bei jedem Lehrpunkte so lang verweilt werden kann, bis die Vorstellung klar und fest, der sprachliche Ausdruck richtig und sicher ist. **Am Schlusse muß immer eine Wiederholung der ganzen Lection nach der geordneten Reihenfolge der Gegenstände, Merkmale, Aehnlichkeiten u. s. w. und in den eingeübten Sätzen vorgenommen werden.**

Man wähle darum lieber weniger Stoff aus, als daß der Unterricht an Festigkeit und Sicherheit verliert.

---

1) Recht ansprechende Erzählungen findet man in dem Büchlein: „Geschichten für Kinder, vorzuerzählen von Müttern, Geschwistern und Lehrern von **Wilhelm Curtmann.** Gießen bei Ernst Heinemann 1850.“ — Deßgleichen im Anschauungsunterrichte von **Sträßle.** Deßgleichen in den Materialien für Anschauungsunterricht und Heimathskunde von **Heinrich Stahl.** Mit vier großen colorirten Wandtafeln. — Wiesbaden 1863. Verlag von **Wilhelm Roth.** Dieses Werk nebst seinen Wandtafeln empfehlen wir ganz besonders.

6) Der Lehrton muß gemüthlich, heiter und ungezwungen kindlich sein; die Sprache sei die der Kinder, aber doch edel und vom Dialekte stets übergehend zum Hochdeutschen.

7) Bei der Wiederholung des gesammten Lehrstoffes im letzten Vierteljahre werden besonders die Vorkenntnisse für die übrigen Lehrgegenstände nochmals festgestellt.

C. Lehrgang und praktische Behandlungsweise des Anschauungsunterrichtes. §. 227.

I. Lehrgang[1]).

Erster Anschauungskreis. Die Schule.

I. Sinnlicher Anschauungsunterricht.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Gegenstände in und an der Schule.

1. Ohne nähere Bestimmung.

Tisch, Bank, Tintenfaß, Stuhl, Wandtafel, Kreide, Schwamm, Schiefertafel, Griffel, Wandfibel, Handfibel, Pult, Ofen; — Fußboden, Stubendecke, Wände, Fenster, Stubenthüre.

2. Mit näherer Bestimmung.

a. Der Zahl nach.

Einheit.	Mehrheit.	Zählen der Gegenstände.
Tisch.	Bänke.	Zwei Stühle.
Thüre.	Fenster.	Vier Wände.
Zimmerdecke.	Wände.	Sechs Fenster.
Wandtafel.	Schiefertafeln.	u. s. w.
Pult.	Bücher.	
Ofen.	Griffel.	

b. Dem Stoffe nach.

Der Tisch ist von Holz. Die Bänke sind von Holz ꝛc. — Die Fenster sind von Glas, auch ist Holz und Eisen an den Fenstern; u. s. w.

c. Der Lage nach.

Die Decke ist oben, der Boden ist unten; die Wand ist vorn = die vordere Wand, die Wand ist hinten = die hintere Wand; die Wand ist auf der rechten Seite, die Wand ist auf der linken Seite = die Seitenwände, die gegenüberstehenden Wände u. s. w.

---

1) Einen vollständig ausgearbeiteten Lehrgang mit recht brauchbarem Materiale enthält das Werk: „Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes in katechetischer Gedankenfolge, praktisch ausgeführt von C. Wrage, Lehrer in der Wilhelminen-Schule in Flensburg. Altona bei Friedrich Hammerich.“ — Daß ein älterer Lehrer sich diesen Lehrgang mehr concentrirt, z. B. nach den vier Jahreszeiten sich die Anschauungsweise ordnet, versteht sich von selbst. Recht brauchbare Materialien hierzu nebst vier großen colorirten Wandtafeln liefert Heinrich Stahl. Wiesbaden bei Wilhelm Roth

B. Auffinden des Gebrauches der Gegenstände.

Der Gebrauch des Tisches.

1. An dem Tische kann ich sitzen.
2. Auf den Tisch kann ich den Griffel, das Buch u. s. w. legen.
3. Auf dem Tische kann ich schreiben, u. s. w.
4. Auf den Tisch kann ich klopfen, stoßen u. s. w.
5. Den Tisch kann ich beschmutzen, abwischen, abwaschen.
6. Den Tisch kann ich wegtragen, hinaustragen, hereintragen, umwerfen, u. s. w, u. s. w.

Ebenso Auffinden des Gebrauches der anderen bereits aufgezählten Gegenstände.

C. Beschreiben der Gegenstände.

Beschreibung der Stubenthüre.

1. Die Thüre ist in der Wand.
2. Die Thüre ist grau.
3. Die Thüre ist viereckig.
4. Die Thüre hat eine Einfassung (Bekleidung).
5. Die Thüre hat ein Schloß.
6. Die Thüre hat Bänder und Kloben.
7. Der untere Theil der Thüre heißt Schwelle.

Dieselbe Beschreibung in einer anderen Form.

Die Stubenthüre.

Gestalt und Größe. Die Stubenthüre hat vier Seiten, vier Ecken; sie ist vierseitig, viereckig. Dieses ist die untere Seite, dieses die obere, dieses die rechte, dieses die linke Seite. Die Seiten der Stubenthüre sind gerade; dieses ist eine gerade Linie. Die Fläche der Stubenthüre ist von vier geraden Linien begränzt; die Fläche der Stubenthüre ist vierseitig und viereckig. Die untere Seite der Stubenthüre ist so lang, wie die obere; die rechte Seite ist so lang, wie die linke; die einander gegenüberstehenden Seiten der Stubenthüre sind gleich lang. Die Stubenthüre ist höher, als ein Mann.

Die Theile. Die Theile der Stubenthüre sind der Rahmen, das Kreuz, die Füllung. Der Rahmen ist der äußere Theil an den vier Seiten. Das Kreuz geht von oben nach unten und von der rechten zur linken Seite. Die Füllung ist zwischen dem Rahmen und dem Kreuze. Der Rahmen besteht aus vier Theilen, das Kreuz aus vier Theilen, die Füllung ebenfalls.

An dem Rahmen sind die zwei Bänder, das obere und das untere Band, und das Schloß (Stubenthürschloß). An dem Schlosse ragen der Drücker (der Knopf) und die Klinke (Falle) hervor.

Die Thüre hängt mit den Bändern in den Kloben, welche in dem unbeweglichen Rahmen der Thüre befestigt sind. Dieser Rahmen hat vier Seiten (Theile), welche mit der Bekleidung (Verkleidung) bedeckt sind.

Der untere Theil des Thürrahmens heißt Schwelle.

Stoff (oder Materie) und Verfertiger. Die Stubenthüre besteht aus Holz; der Rahmen und das Kreuz sind aus Eichenholz, die Füllung ist aus Tannenholz verfertigt. Die Bänder, die Kloben und das Schloß bestehen aus Eisen. Holz ist (gelblich) weiß, reines Eisen ist grau. Alle diese Theile sind braun (mit brauner Oelfarbe) angestrichen. Der Schreiner hat die Thüre verfertigt; das Eisenwerk daran aber der Schlosser.

Zweck. Die Thüre dient dazu, um die Schulstube zu öffnen und zu verschließen, um herein und hinaus zu gehen. Man schließt sie, damit der Wind nicht frei in die Schulstube blase und um im Winter die Stube warm zu erhalten. Will man sie verschließen, daß kein Fremder sie aufmachen könne, so gebraucht man den Schlüssel (Stubenschlüssel, Schulstubenschlüssel, Schulstubenthürschlüssel) [1].

---

1) Die voranstehenden Wörter Gestalt, Theile ꝛc. dienen zur Lenkung der Aufmerksamkeit des Lehrers.

Beschreibung der Schultafel.

Das Ding, welches auf diesem Gestelle steht, heißt Schultafel.

Dieselbe ist vom Schreiner aus Holz gemacht.

Die dicken Hölzer, welche der Zimmermann zum Hausbau braucht, heißen Balken.

Die dünnen Hölzer, welche der Schreiner zum Fußboden gebraucht, heißen Bretter.

Die etwas stärkeren Stücke Holz, woraus diese Schultafel gemacht ist, heißen Diele.

Wer dem Schreiner noch nicht zusah, wie er eine Tafel machte, der glaubt, sie wäre aus einem Stücke.

Sie besteht aber aus mehreren Stücken, welche gut gefügt sind und auf der rechten und linken Seite durch Leisten zusammengehalten werden. — Will der Schreiner eine Tafel fertigen, so schneidet er die Diele mit der Säge in gleiche Theile, hobelt sie mit dem Hobel glatt, fügt und leimt sie dann zusammen, macht die Leisten daran, beizt oder lackirt sie schwarz und zieht endlich auf die eine Seite der Tafel rothe, wagrechte Linien.

Die eine große Seite oder Fläche, worauf die rothen Linien sind, gebrauchen wir zum Schreiben. Es ist die Schreibseite. Die andere unlinirte Seite (Fläche) ist die Rechenseite, (weil sie hauptsächlich beim Rechnen gebraucht wird).

Die Schultafel hat eine obere, eine untere, eine rechte und eine linke Nebenseite, also vier Nebenseiten. Sie ist vierseitig. Dieselben werden von geraden Linien begrenzt; sie sind also geradlinig. Die obere und untere Seite sind einander gleich und liegen wagrecht, und sind demnach gleichlaufend.

Die rechte und linke Seite sind auch einander gleich, stehen senkrecht — sind also auch gleichlaufend, = die gegenüberstehenden Seiten sind einander gleich und gleichlaufend.

Die aneinander liegenden Seiten sind ungleich. Die langen Seiten bilden die Länge, die kurzen die Breite der Tafel. Sie ist etwa 5 Fuß lang und 4 Fuß breit. Wo zwei Nebenseiten zusammenstoßen, bilden sie ein Eck. Die Tafel hat 4 Ecken; sie ist viereckig.

Auf die Schultafel zeichnet man Linien, schreibt Buchstaben, Ziffern 2c. Will man das Geschriebene auslöschen, so gebraucht man einen großen nassen Schwamm und ein Tuch zum Abtrocknen.

Die Tafel steht eben auf dem Tafelgestell. Man kann sie auf demselben herumdrehen, von demselben durch einen Stoß herabwerfen, auf den Boden stellen, von einem Platze der Schulstube auf einen anderen tragen oder bewegen, durch Unvorsichtigkeit zerbrechen, rein oder sauber halten, beschmutzen.

Die Kinder machen — sobald der Lehrer sagt: „Wie sägt der Schreiner 2c.?" — die Bewegungen des Sägens, des Hobelns, des Bohrens, des Stemmens, des Anstreichens.

Beschreibung der Fibel.

1. Die Fibel hat vier Ecken.
2. Die Fibel ist mehr lang, als breit.
3. Die Fibel hat einen braunen Einband.
4. Die Fibel hat einen gelben Schnitt.
5. Die Fibel hat einen ledernen Rücken.
6. Die Fibel hat viele Blätter.
7. Auf den Blättern sind Buchstaben, Silben und Wörter.

Ebenso Beschreiben anderer bereits aufgezählter Gegenstände.

D. Vergleichen und Unterscheiden der Gegenstände.

Vergleichung und Unterscheidung der Schiefertafel und der Wandtafel.

a) Gleiche Merkmale (Vergleichung.)

1. Die Schiefertafel ist eine Tafel; die Wandtafel ist auch eine Tafel.
2. Die Schiefertafel ist schwarz; die Wandtafel ist auch schwarz.
3. Die Schiefertafel ist viereckig; die Wandtafel ist auch viereckig.

4. Die Schiefertafel kann man aufhängen; die Wandtafel kann man auch aufhängen.
5. Auf die Schiefertafel kann man schreiben; auf die Wandtafel kann man auch schreiben.
6. Die Schiefertafel ist ein Schulgeräth; die Wandtafel ist auch ein Schulgeräth.

b) Ungleiche Merkmale (Unterscheidung).

1. Die Wandtafel hängt gewöhnlich an der Wand; die Schiefertafel nicht.
2. Die Wandtafel ist ganz aus Holz gemacht; die Schiefertafel nicht.
3. Die Wandtafel ist schwerer, als die Schiefertafel.
4. Die Wandtafel kann nicht so leicht zerbrochen werden, als die Schiefertafel.
5. Auf die Wandtafel schreibt man mit Kreide, auf die Schiefertafel mit dem Griffel.
6. Auf die Wandtafel schreibt gewöhnlich der Lehrer, auf die Schiefertafeln schreiben die Schüler.

Vergleichung und Unterscheidung des Bodens der Schulstube und der Stubenthüre.

a) Gleiche Merkmale (Vergleichung).

1. Der Stubenboden und die Stubenthüre sind viereckig.
2. Der Stubenboden und die Stubenthüre sind länglich (d. h. mehr lang, als breit).
3. An der Stubenthüre befindet sich Eisen (Nägel, Schloß, Bänder), am Stubenboden auch.
4. Die Stubenthüre ist von Holz, der Stubenboden auch.
5. Der Schreiner hat beide gemacht.
6. Die Stubenthüre und der Fußboden werden mit Wasser gereinigt.
7. Ohne Stubenthüre könnte man nicht in die Stube hineingehen und ohne Stubenboden könnte man nicht in der Stube stehen; beide sind aso nothwendig.

b) Ungleiche Merkmale (Unterscheidung).

1. Die Stubenthüre ist nicht so lang und so breit, wie der Stubenboden.
2. Die Stubenthüre ist angestrichen, der Stubenboden nicht.
3. Auf dem Stubenboden geht man, auf der Stubenthüre geht man nicht; man geht durch die (geöffnete) Stubenthüre.
4. Die Stubenthüre kann man bewegen, öffnen, zumachen; den Stubenboden kann man nicht bewegen.
5. Die Stubenthüre steht senkrecht (aufrecht); der Stubenboden liegt wagrecht.
6. Die Stubenthüre ist über dem Stubenboden; der Stubenboden ist unter der Stubenthüre.
7. An die Stubenthüre kann man Gegenstände hängen; aber auf den Stubenboden kann man Gegenstände stellen.

Der Tisch und die Schiefertafel.

A. Gleiche Merkmale (Vergleichung).

Der Tisch ist in der Schule. Die Schiefertafel ist in der Schule. Beide sind in diesem Schulzimmer. Beide sind an irgend einer Stelle in diesem Zimmer. Beide nehmen einen Raum (Platz) in diesem Zimmer ein. An beiden ist Holz. — Der Tisch hat Länge, Breite und Höhe (Dicke, Tiefe); die Tafel hat auch Länge, Breite und Dicke. — Die Tischplatte ist viereckig, wie die Schiefertafel. — Beide sind mehr lang als breit. — Beide haben zwei Paar gleiche Seiten. — Man kann auf beide schreiben. — Man kann beide zertheilen, zerhauen. — Beide sind nicht immer gewesen und werden nicht immer sein. Beide haben einen Anfang gehabt; beide werden auch ein Ende nehmen. Beide sind vergängliche Dinge. — Beide werden jeden Tag älter. — Beide können unreinlich werden. Beide werden mit Wasser gereinigt. —

B. Ungleiche Merkmale (Unterscheidung).

Der Tisch besteht ganz aus Holz, die Schiefertafel besteht nur zum Theil aus Holz. Die Schiefertafel besteht zum größten Theil (größtentheils) aus Stein (Schieferstein, Schiefer.) — Die Schiefertafel zerbricht leichter, als der Tisch. Der

Tisch ist dauerhafter, als die Schiefertafel. — Der Tisch wird ganz vom Tischler gemacht; an der Schiefertafel hat auch der Bergmann oder der Steinschleifer mitgearbeitet. — An dem Tische ist eine Schublade; er hat vier Beine (Füße); die Schiefertafel hat keine Beine. — Der Tisch steht, die Schiefertafel liegt gewöhnlich. Die Schiefertafel pflegt man aufzuhängen, den Tisch nicht. — Der Tisch ist mehr werth (theurer), als die Schiefertafel. — Den Tisch braucht man, um Sachen auf und in denselben zu legen; die Schiefertafel wird zum Schreiben, Zeichnen und Rechnen gebraucht. — Man schreibt auf dem Tische, und man schreibt auf die Schiefertafel. — Man pflegt die Schiefertafel auf oder in den Tisch zu legen; aber man legt den Tisch nicht auf oder in die Schiefertafel. — Der Tisch ist größer und schwerer, als die Schiefertafel. — Der Tisch kann ganz verbrannt werden, die Schiefertafel nicht. —

Ebenso Vergleichung und Unterscheidung der Thüre und des Fensters, des Bodens und der Decke, des Stuhles und des Pultes, u. s. w.

II. Sittlicher Anschauungsunterricht.

a. Schüler, Mitschüler, Lehrer.

1. Der Schüler, die Schülerin. — Wer in die Schule geht, um Etwas zu lernen, ist ein Schüler, eine Schülerin.
2. Der Mitschüler, die Mitschülerin. — Wer mit mir in die Schule geht, um Etwas zu lernen, ist mein Mitschüler, meine Mitschülerin.
3. Der Lehrer. Der Lehrer geht auch in die Schule, aber um zu lehren.

b. Das Verhalten eines guten Schülers.

1. Ein guter Schüler geht jeden Tag in die Schule.
2. Ein guter Schüler ist in der Schule aufmerksam.
3. Ein guter Schüler ist fleißig.
4. Ein guter Schüler ist ordentlich. (Er kommt niemals zu spät in die Schule. Seine Schiefertafel ist nicht zerbrochen; seine Bücher sind gut gehalten, nicht zerrissen; sein Griffel ist lang und spitz; sein Schwämmchen ist feucht u. s. w.)
5. Ein guter Schüler ist reinlich. (Sein Gesicht und seine Hände sind sauber gewaschen, seine Haare gekämmt, die Nägel an den Fingern geschnitten, seine Kleider und Schuhe sind sauber; seine Schiefertafel und seine Bücher sind reinlich.)
6. Ein guter Schüler ist liebreich gegen seine Mitschüler. (Er geht mit ihnen ruhig und ordentlich in die Schule und aus der Schule; er schimpft seine Mitschüler nicht; er zankt nicht mit ihnen; er ist verträglich.)
7. Ein guter Schüler ist gefällig.
8. Ein guter Schüler betet gern (zu Hause, in der Schule und in der Kirche).

Zweiter Anschauungskreis. Der menschliche Körper.

I. Sinnlicher Anschauungsunterricht.

1. Die Haupttheile des menschlichen Körpers.

A. Aufzählen und richtiges Benennen der Haupttheile des menschlichen Körpers.

1. Ohne nähere Bestimmung.

Kopf, Arme, Beine, Rumpf.

2. Mit näherer Bestimmung.

a. Der Zahl nach.

(Einheit, Mehrheit, Zahl.) Ein Kopf, zwei Arme, zwei Beine, ein Rumpf.

b. Der Lage nach.

Oben? Unten? Rechts? Links?

B. Auffinden des Gebrauches der Haupttheile des menschlichen Körpers.

Gebrauch des Kopfes.

1. Mit dem Kopfe kann man nicken.
2. Den Kopf kann man schütteln.
3. Den Kopf kann man nach rechts und nach links bewegen.
4. Den Kopf kann man aufstützen; u. s. w.

Ebenso Auffinden des Gebrauches der anderen Haupttheile des menschlichen Körpers.

C. Beschreiben der Haupttheile des menschlichen Körpers.

Beschreibung des Kopfes.

1. Der Kopf ist der oberste Theil des menschlichen Körpers.
2. Der Kopf ist rund (länglich rund).
3. Der Kopf ist oben mit Haaren bedeckt.
4. Der Kopf ist beweglich.
5. Der Kopf sitzt auf dem Halse.

Ebenso Beschreiben anderer Haupttheile des menschlichen Körpers.

II. Die vorzüglichsten Theile der Haupttheile des menschlichen Körpers [1]).

A. Die Theile des Kopfes.

A. Aufzählen und richtiges Benennen der Theile des Kopfes.

1. Der obere Theil des Kopfes, der Scheitel.
2. Der vordere Theil des Kopfes, das Gesicht.
3. Der hintere Theil des Kopfes, der Hinterkopf.
4. Der untere Theil des Kopfes, welcher auf dem Halse aufsitzt.

B. Auffinden des Gebrauches dieser Theile.

C. Beschreiben der Theile des Kopfes.

Beschreibung des Gesichtes.

Theile des Gesichtes:

Oben die Stirne (sie ist gewölbt).

Darunter die Augen (rechtes und linkes Auge); Augenbraune, Augendeckel, Augenwimpern, Augapfel.

Neben die Backen oder Wangen (der rechte, der linke Backen; dicke Backen, rothe Wangen).

In der Mitte die Nase.

Unter der Nase der Mund (die Lippen, die Zähne, die Zunge).

Unter dem Munde das Kinn.

Ebenso Beschreiben anderer Theile des Kopfes.

---

1) Neben den Haupttheilen kann man auch die Theile derselben zugleich behandeln. Der Uebersichtlichkeit wegen sind sie nur im Lehrgange getrennt.

B. Die Theile des Armes.

A. Aufzählen und richtiges Benennen der Theile des Armes.

B. Auffinden des Gebrauches der Theile des Armes.

C. Beschreiben dieser Theile.

D. Vergleichen und Unterscheiden verschiedener Theile des menschlichen Körpers mit einander.

Vergleichung der Arme und Beine.

a) Gleiche Merkmale (Vergleichung).

1. Beide sind Theile des Körpers.
2. Beide sitzen am Rumpfe.
3. Beide sind am Ende gespalten.
4. Beide haben am Ende gleich viel Nägel.

b. Ungleiche Merkmale (Unterscheidung).

1. Die Arme sind oben, die Beine unten.
2. Die Beine sind größer, als die Arme.
3. Der untere Theil des Armes ist eine Hand; der untere Theil des Beines ist ein Fuß.
4. Die Finger an den Händen sind größer, als die Zehen an den Füßen.
5. Die Arme gebrauchen wir zum Arbeiten; die Beine mehr zum Gehen.

III. Die fünf Sinne.

(Insbesondere Aufzählen und Auffinden des Gebrauches derselben.)

IV. Die Bedürfnisse des menschlichen Körpers.

1. Wir brauchen Nahrung (Aufzählen von Eßwaaren).
2. Wir brauchen Kleidung (Aufzählen von Kleidern).
3. Wir brauchen Luft.
4. Wir brauchen Schlaf.
5. Wir brauchen eine Wohnung.
6. Wir brauchen Uebung.

II. Sittlicher Anschauungsunterricht.

1 Wir sollen mäßig sein.
2. Wir sollen reinlich und züchtig sein.
3. Wir sollen uns nicht zu sehr erhitzen und uns nicht erkälten.
4. Wir sollen früh aufstehen.
5. Wir sollen thätig sein; u. s. w.

Dritter Anschauungskreis. Die Natur.

I. Sinnlicher Anschauungsunterricht.

I. Die Pflanzen.

A. Der Garten.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Gegenstände im Garten.

1. Ohne nähere Bestimmung.

Die Bäume, die Sträucher, die Kräuter, die Blumen u. s. w.

2. Mit näherer Bestimmung.
   a. Der Zahl nach. (Einheit, Mehrheit, Zahl.)
   b. Der Art nach. (Der Apfelbaum, Birnbaum u. s. w.)

B. Auffinden des Gebrauches einzelner Pflanzen des Gartens.

C. Beschreiben einzelner Pflanzen des Gartens.

Beschreibung des Apfelbaumes.

Die Haupttheile: a. die Wurzel, b. der Stamm, c. die Krone.

a. Die Wurzel.
   1. Die Wurzel ist der untere Theil des Apfelbaumes.
   2. Sie steckt in der Erde.
   3. Sie theilt sich in mehrere Theile.
   4. Sie macht den Baum fest und saugt die Feuchtigkeit aus der Erde ein.

b. Aus der Wurzel erhebt sich der Stamm.
   1. Der Stamm geht senkrecht in die Höhe.
   2. Er hat eine kegelförmige Gestalt.
   3. Das Aeußere des Stammes heißt Rinde (sie ist rauh, braun u. s. w.)
   4. Unter der Rinde befindet sich hauptsächlich das Holz. (Man braucht das Holz des Apfelbaumes zum Verbrennen und zum Verfertigen von Geräthschaften.)

c. Um den Stamm herum und über demselben befindet sich die Krone des Apfelbaumes. Die Krone besteht:
   1. Aus Aesten. Sie wachsen aus dem Stamme heraus. — Sie stehen senkrecht und schief aufwärts. Sie haben außen eine braune, weniger rauhe Rinde.
   2. Aus den Hauptästen wachsen die Zweige hervor. Sie sind dünn und biegsam und haben eine braune Rinde.
   3. Aus den Zweigen wachsen die Blätter und Blüthen hervor.
   4. Die Blätter finden sich im Frühjahre und Sommer am Apfelbaume. Sie sind Anfangs hellgrün, später dunkelgrün, und im Herbste werden sie braun oder gelb.
      Sie sind länglich rund, vorn zugespitzt und haben einen Stiel. Die Blüthen sind die Blumen des Baumes. Ihre Farbe ist weiß, röthlich weiß. Sie bilden Büschel.
   5. Aus den Blüthen entwickelt sich die Frucht, nämlich der Apfel; daher heißt der ganze Baum Apfelbaum. Der Apfel hat eine kugelförmige Gestalt. Der äußere Theil ist die Schale, welche verschiedene Farben haben kann: gräulich gelb, gräulich weiß, gelblich weiß, röthlich weiß, roth. Schneidet man den Apfel mitten entzwei von oben nach unten, so sieht man inwendig Fächer; in jedem sitzen ein oder zwei braune oder schwarze Kerne.
      Die Aepfel werden gegessen: roh, gekocht und getrocknet. In Stücke geschnittene und getrocknete Aepfel heißen Schnitzen.
      Man preßt auch den Saft aus den Aepfeln und macht Aepfelwein daraus. Auch kocht man sie zu Brei. Reife Aepfel sind sehr gesund und schmackhaft.

Ebenso die Beschreibung anderer Kräuter und Blumen im Garten.

D. Vergleichen und Unterscheiden der Gegenstände im Garten.

Vergleichung der Rose und des Veilchens.

a. Gleiche Merkmale. (Vergleichung.)
b. Ungleiche Merkmale. (Unterscheidung.)

Ebenso Vergleichung des Kirschbaumes und des Zwetschenbaumes u. s. w.

B. Wiesen, Aecker und Weinberge.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Dinge daselbst.

B. Auffinden des Gebrauches dieser Dinge.

C. Beschreiben derselben.

Beschreibung der Wiese.

Die Wiese ist:
1. eben (flach);
2. groß (klein, schmal, lang);
3. mit Gras bewachsen;
4. von Bächen durchschnitten.

Ebenso Beschreibung der Früchte der Aecker, also des Kornes, der Gerste, des Hafers u. s. w.

D. Vergleichen und Unterscheiden dieser Dinge.

Vergleichung und Unterscheidung der Kartoffeln und des Kornes u. s. w.

C. Der Wald.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Dinge im Walde.

B. Auffinden des Gebrauches der Dinge im Walde.

C. Beschreiben des Waldes.

1. Im Walde stehen sehr viele Bäume.
2. Im Walde stehen die Bäume dicht neben einander.
3 Im Walde stehen die Bäume unregelmäßig.
4. Es gibt verschiedene Wälder. Große und kleine. Tannen-, Eichen-, Buchenwälder u. s. w.
5 Im Walde leben viele Thiere.

Ebenso Beschreibung der Eiche u. s. w.

D. Vergleichen und Unterscheiden der Gegenstände des Waldes.

Vergleichung und Unterscheidung der Eiche und der Tanne.

II. Die Thiere.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Thiere.

1. Im Hause.
2. Im Garten, Feld, Wald. (Zahme und wilde Thiere.)
3. Im Wasser.

B. Auffinden des Nutzens der Thiere.

C. Beschreiben der Thiere.

Beschreibung des Haushundes.

1. Haupttheile des Hundes: (Der Kopf, der Hals, der Rumpf, der Schwanz, die Beine.)
2. Einzelne Theile der Haupttheile: (Die Theile des Kopfes u. s. w.)

3. Der Gebrauch dieser Theile.
4. Nahrung des Hundes
5. Die Eigenschaften des Hundes.
6. Verschiedene Arten der Hunde.

Beschreibung der Ziege.

Sie hat gebogene Hörner mit Ringen, einen langen Bart (Ziegenbart), einen in die Höhe (aufrecht) stehenden kurzen Schwanz, Klauen an den Füßen und Haare auf dem Leibe — Sie kann die schmalsten Wege mit Sicherheit betreten und sehr hohe Felsen erklettern; sie ist stößig, lustig und muthwillig. — Sie frißt Gras, Heu, Klee, gelbe Rüben, Laub und andere Dinge. — Die männliche Ziege heißt Bock, die weibliche Geis oder Ziege. Die Jungen heißen Zicklein. — Sie nützt durch ihre Milch, ihr Fell und ihr Fleisch.

Ebenso Beschreibung der Katze, der Kuh, des Schafes u. s. w.

D. Vergleichen und Unterscheiden der Thiere.

Vergleichung des Hundes und der Katze.

a) Gleiche Merkmale (Vergleichung).

1. Beide haben einen Kopf, zwei Augen u. s. w.
2. Beide leben im Hause, sind Hausthiere.
3. Beide fressen Fleisch u. s. w.

b) Ungleiche Merkmale (Unterscheidung).

1. Der Hund dient zur Bewachung des Hauses, zur Jagd, zum Viehhüten; die Katze dient zum Mausfangen.
2. Der Hund bellt; die Katze miaut.
3. Der Hund ist ehrlich und treu; die Katze hinterlistig und falsch u. s. w.

Ebenso Vergleichung des Ochsen und des Pferdes u. s. w.

II. Sittlicher Anschauungsunterricht.

1. Wir sollen in Gärten, Feldern, Weinbergen und Wäldern Nichts zerstören oder wegnehmen[1]).
2. Wir sollen die Thiere nicht quälen.

Vierter Anschauungskreis. Das Wohnhaus (Elterliches Haus).

I. Sinnlicher Anschauungsunterricht.

Vorübung: Umschau an und in dem elterlichen Hause.

I. Das Aeußere eines Wohnhauses.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der äußeren Theile des Hauses.

1. Ohne nähere Bestimmung.

Das Dach, die Mauern (der erste, zweite Stock), das Fundament, und was sich auf und an dem Dache, an und in den Mauern befindet.

2. Mit näherer Bestimmung.

a. Der Zahl nach.

(Einheit, Mehrheit, Zahl.)

b. Der Lage nach.

c. Dem Stoffe nach.

---

1) Nr. 1. kann sich auch sogleich an die Betrachtung der Pflanzen anschließen.

B. Auffinden des Gebrauches dieser Theile.

C. Beschreiben dieser Theile.

Beschreibung des Daches.

1. Die Theile, woraus es besteht.
2. Die Gestalt.
3. Verhältniß seiner Höhe, Breite und Länge.

Ebenso Beschreiben der übrigen Haupttheile.

D. Vergleichen und Unterscheiden dieser Theile.

Vergleichung und Unterscheidung der vorderen Wand mit der vorderen Dachseite.

a. Gleiche Merkmale. (Vergleichung.)
b. Ungleiche Merkmale. (Unterscheidung.)

II. Das Innere eines Wohnhauses.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Haupttheile und der Gegenstände daselbst.

1. Der untere Stock.

Der Gang, der Keller, die Küche, die Zimmer, die Kammern, die Treppe und die Gegenstände daselbst.

Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der Gegenstände in der Wohnstube.

Zum Sitzen gebrauchen wir Stühle.
1) In der Wohnstube sind Stühle.
Damit wir im Winter nicht frieren, wird die Stube geheizt. Dazu braucht man einen Ofen.
2) In der Wohnstube ist ein Ofen.
Um beim Ankleiden zu sehen, ob die Kleider in Ordnung sind, sieht man in einen Spiegel.
3) In der Wohnstube ist ein Spiegel.
In der Wohnstube wird gegessen; die Speisen setzt man auf einen Tisch.
4) In der Wohnstube ist ein Tisch.
Die Mutter hebt die Kleider in einem Schranke auf.
5) In der Wohnstube ist oft ein Schrank.
Das Weißzeug hebt oft die Mutter in der Commode auf.
6) In der Wohnstube ist oft eine Commode.
An die Fenster macht man gewöhnlich Vorhänge.
7) In der Wohnstube sind Vorhänge.
Die Wände der Wohnstube ziert man mit Bildern.
8) In der Wohnstube sind Bilder.
Auch befindet sich oftmals eine Uhr an der Wand.
9) In der Wohnstube ist eine Wanduhr.

2. Der obere Stock ebenso.
3. Der Speicher.

B. Auffinden des Gebrauches dieser Theile und einzelner Gegenstände daselbst.

C. Beschreiben dieser Theile und einzelner Gegenstände daselbst.

Beschreibung der Wohnstube.

1. Die Wohnstube ist viereckig.
2. Sie hat einen Boden, eine Decke, vier Mauern, eine Thüre, zwei Fenster.
3. Der Boden ist grau, die Decke weiß, die Wände sind grün.

4. Die Wohnstube ist viereckig, länger als breit und hoch.
5. Gegenstände der Wohnstube: In der Wohnstube ist rechts ein Ofen, in der Mitte ein Tisch, am Fenster ein Spiegel, hinter der Thüre ein Schrank, unter dem Spiegel eine Commode u. s. w.

Ebenso Beschreiben anderer Theile und Gegenstände.

D. Vergleichen und Unterscheiden der Theile und Gegenstände.

Vergleichung und Unterscheidung des Kellers und des Speichers.

a. Gleiche Merkmale. (Vergleichung.)
b. Ungleiche Merkmale. (Unterscheidung.)

Ebenso andere Vergleichungen und Unterscheidungen.

II. Sittlicher Anschauungsunterricht.

Die Bewohner des Hauses: Vater und Mutter, Geschwister, Dienstboten (Familie).

a. Vater und Mutter (Eltern).

1. Thätigkeit und Beruf der Eltern. Die Eltern sorgen für die Kinder. Sie geben ihnen Wohnung, Kleidung, Nahrung, die Bücher u. s. w.
2. Pflichten der Kinder gegen die Eltern. Die Kinder sollen ihre Eltern lieben. — Sie sollen den Eltern gehorchen. — Sie sollen gegen ihre Eltern aufrichtig sein.

b. Geschwister (Brüder und Schwestern).

1. Geschwister sollen sich einander lieben.
2. Sie sollen miteinander verträglich sein.

c. Dienstboten (Knechte und Mägde).

1. Die Kinder sollen die Dienstboten achten.
2. Sie sollen freundlich, höflich und gefällig gegen die Dienstboten sein.

Fünfter Anschauungskreis. Der Wohnort (Dorf – Stadt).

I. Sinnlicher Anschauungsunterricht.

Vorübung: Umschau im Wohnorte.

1. Die Häuser.

A. Aufzählen, Benennen und Ordnen der wichtigsten Häuser des Wohnortes.

1. Ohne nähere Bestimmung.

Die Kirche, das Schulhaus, das Pfarrhaus, das Rathhaus u. s. w.

2. Mit näherer Bestimmung.

Alte und neue, große und kleine Häuser u. s. w.

B. Auffinden des Gebrauches der Häuser.

C. Beschreiben einiger Häuser.

Beschreibung der Kirche.

1. Aeußeres: Das Dach, der Thurm, der Hahn, die Glocken, die Mauern, die Fenster, die Thüren, der Vorplatz.
2. Inneres: Das Chor, das Schiff.
3. Die Gegenstände in der Kirche: Die Altäre, die Kanzel, die Communion-

bank, die Beichtstühle, die Bänke, der Weihwasserkessel, die Bilder, Leuchter u. s. w.

Ebenso Beschreibung eines anderen Hauses.

D. Vergleichen und Unterscheiden einzelner Häuser.

Vergleichung des Schulhauses mit der Kirche.

a. Gleiche Merkmale. (Vergleichung.)
b. Ungleiche Merkmale. (Unterscheidung.)

II. Die Gassen und freien Plätze.

A. Aufzählen, richtiges Benennen und Ordnen der wichtigsten Gassen und freien Plätze.

1. Ohne nähere Bestimmung.
2. Mit näherer Bestimmung.

Große und kleine, gerade und krumme, enge und breite Gassen.

B. Orientirung in denselben.

C. Beschreiben einiger Gassen.

a. Ihre Lage und Richtung zu den anderen Gassen.
b. Ihr Pflaster.
c. Häuser auf denselben.
d. Sonstiges Merkwürdige in denselben

D. Vergleichen und Unterscheiden der Gassen und freien Plätze.

Vergleichung einer Gasse mit einem freien Platze.

a. Gleiche Merkmale. (Vergleichung.)
b. Ungleiche Merkmale. (Unterscheidung)

III. Die Bewohner.

A. Eintheilung derselben.

a. Nach dem Alter:

Kinder, Jünglinge, Jungfrauen, Männer, Frauen, alte Leute u. s. w.

b. Nach dem Gewerbe:

Landleute, Handwerksleute, Kaufleute u. s. w.

c. Nach der Rangordnung:

Vorgesetzte, Untergebene, geistliche und weltliche Obrigkeit.

B. Beschreiben der Beschäftigung der Bewohner.

Beschreibung der Beschäftigung des Landmannes.

1. Der Landmann baut den Acker, um Korn, Weizen, Gerste, Hafer, mit einem Worte, Getreide, auch Kartoffeln, Klee u. s. w. darauf zu ziehen.
2. Ehe der Landmann die Früchte vom Acker ernten kann, muß er ihn bearbeiten: Er muß den Acker düngen, pflügen, die Frucht darauf säen, sie untereggen u. s. w.
3 Wenn das Getreide reif ist, wird es mit einer Sense oder Sichel abgeschnitten. Ist es trocken, so fährt es der Landmann nach Hause und hebt es in der Scheune auf. Daselbst wird es gewöhnlich im Winter gedroschen und gereinigt.

4. Was der Landmann für sich nicht nöthig hat, das bewahrt er vorläufig auf dem Speicher auf, um es zu verkaufen.
5. Der Landmann unterhält auch Pferde, Ochsen, Kühe, Schweine, Schafe, Hühner, Tauben u. s. w.
   Mit den Pferden, Ochsen, Kühen bestellt er den Acker.
   Die Kühe geben ihm Milch, woraus auch Käse und Butter gemacht wird.
   Die Schweine mästet er, und sie geben ihm Fleisch.
   Die Hühner, Gänse, Enten geben ihm Eier u. s. w.

Ebenso Beschreibung der Beschäftigung des Schmiedes, Schuhmachers u. s. w.

C. Vergleichen und Unterscheiden der Beschäftigung der Bewohner.

Vergleichung der Beschäftigung des Maurers und des Zimmermannes.

a. Gleiche Merkmale. (Vergleichung.)
b. Ungleiche Merkmale. (Unterscheidung.)

II. Sittlicher Anschauungsunterricht.

1. Ein gutes Kind beträgt sich ordentlich in der Kirche, in den Häusern, auf den Straßen.
2. Ein gutes Kind ist höflich und gefällig gegen Alle.
3. Ein gutes Kind ehrt die Erwachsenen, besonders die Vorgesetzten und die alten Leute.

§.228. II. Einige Muster für die praktische Behandlungsweise des Anschauungsunterrichtes.

Bemerkung.

Wenn die Kinder zum erstenmal in die Schule kommen, sind sie schüchtern und fürchten sich oftmals. Die Schüchternheit kommt daher, weil ihnen in der Schule Alles fremd und unbekannt ist. Die Furcht ist oft Folge irriger Vorstellungen, welche unvernünftige Eltern und Verwandte den Kleinen beigebracht haben, indem sie ihnen bei vorkommenden Unarten mit der Schule drohten. Der Lehrer muß daher zuerst die Kinder zutraulich machen und die Furcht und Schüchternheit zu entfernen suchen, ehe er den Anschauungsunterricht beginnen kann.

Zu dem Zwecke empfange er die neu eintretenden Kinder am ersten Schultage ganz mit der Freude und Freundlichkeit eines wohlwollenden Vaters, er setze sich in einen ungezwungenen Verkehr mit ihnen, indem er an die Einzelnen etwa folgende Fragen stellt:

L. Wie heißt du?
Sch. —
L. Jacob heißt du? — Du willst mir auch sagen, wie du heißt. Wie heißt du denn?
Sch. —
L. Und du? Und du? u. s. f. — — —
Sch. —
L. Jetzt weiß ich schon, wie ihr heißt. Du heißt Jacob, nicht wahr?
Sch. —
L. Sag' mir einmal, Jacob: Wem gehörst du zu?
Sch. —
L. Deinem Vater? — Und wem denn noch mehr?
Sch. —
L. Auch deiner Mutter? — Wie heißt denn dein Vater?
Sch. —
L. Wie heißt denn deine Mutter?
Sch. —

L. Wer heißt da Joseph? — Du?
Sch. —
L. Joseph, wie heißt denn dein Vater?
Sch. —
L. Und wie heißt deine Mutter?
Sch. —
L. So, das ist brav! — Hast du auch Brüderchen, Joseph?
Sch. —
L. Wie viele Brüderchen hast du denn noch?
Sch. —
L. Sind sie größer oder kleiner als du?
Sch. —
L. Hast du auch Schwesterchen?
Sch. —
L. Wie viele Schwesterchen hast du denn?
Sch. —
(Ebenso frage der Lehrer andere Kinder.)
L. Anna, sag' mir einmal, wo ist denn euer Haus?
Sch. —
L. In welcher Gasse wohnst du denn?
Sch. —
L. Welches von diesen Kindern da wohnt auch auf deiner Gasse?
Sch. —
(Der Lehrer wendet sich an andere Kinder.)
L. Wer von euch heißt denn noch mehr Jacob?
Sch. —
L. Du? und du? du auch? — Ei, was viele Jacob! Seht euch einmal um, ob noch ein Jacob da ist! — Heißt du auch Jacob?
Sch. —
L. Weil so viele Jacob in der Schule sind, so muß ich euch auch nach eueren anderen Namen fragen. Wenn ich sonst einen Jacob aufrufe, so wißt ihr gar nicht, welchen ich meine! — Du, Jacob, wie heißt du denn noch mehr?
Sch. —
L. Und du, Jacob, wie heißt du noch mehr?
Sch. —

(Auf solche und ähnliche Weise unterhält sich der Lehrer mit den Kindern, so daß er jedes mit ein paar Worten anredet, und entläßt sie alsdann etwa mit folgenden aufmunternden Worten:)

Heute wollte ich euch nur kennen lernen. Jetzt weiß ich schon, wie ihr heißt, und wem ihr zugehört, wo euer Haus ist, und auf welcher Gasse ihr wohnt. Morgen kommt ihr wieder daher in die Schule und so alle Tage! Da werdet ihr viel Freude haben; ihr werdet viel, viel Schönes lernen. Morgen sag' ich euch schon allerlei Schönes. Also kommt morgen Alle! So, jetzt geht nach Haus, und morgen kommt ihr wieder!

a. Ein Muster, wie das Aufzählen, richtige Benennen und Ordnen der Gegenstände behandelt werden kann.

Lehrer: Ihr habt euch noch gar nicht recht in der Schule umgesehen. Sehet euch einmal recht überall um! In der Schule sehet ihr allerlei schöne Sachen. Sehet nur hier, da, dort und da und da! (Der Lehrer deutet auf verschiedene Gegenstände und erregt dadurch die Aufmerksamkeit der Kinder.) In der Schule sind allerlei schöne Sachen. (Auf den Tisch deutend) Sehet einmal da her! Habt ihr zu Hause auch so ein Ding? Wie nennt man denn das Ding da?
Sch.: Tisch.
L. Es ist recht. — Anna, sag einmal ganz laut: Das — ist — ein — Tisch.
Sch. —

L. Wer will auch ganz laut sagen: Das — ist — ein — Tisch? — Nun, Peter, aber recht gut!

Sch. —

L. Wer kann's noch so sagen? — Elisabeth, sag' es auch so!

Sch. —

(Ebenso noch mehrere andere Kinder.)

L. Sagt's einmal alle zusammen! Sagt's noch einmal, wie ich es euch vorsage: Das — ist — ein — Tisch!

Sch. —

L. Noch einmal! — Noch einmal!

Sch. —

(Dabei gibt der Lehrer zu jedem Worte den Takt.)

L. Anna: Was ist das? (Auf den Tisch deutend.)

Sch. —

L. Christinchen: Wo ist der Tisch? — Deute einmal hin auf den Tisch! — Was ist das?

Sch. —

(Nun taktirt der Lehrer und jedes einzelne Kind spricht nach dem Takte den Satz: Das — ist — ein — Tisch.)

L. Conrad, wie heißt man dieses Ding? (Auf die Bank deutend.)

Sch. Bank.

L. Zeige einmal allen Kindern die Bank und sag' ihnen: Das — ist — eine — Bank! —

Sch. —

L. Das war brav. — Elisabeth, zeige mir noch eine Bank? — Was ist das? —

Sch. —

L. Sprich so: Das — ist — eine — Bank! — Sag' das auch einmal, Jacob!

Sch. —

L. Wer kann es noch lauter und schöner sagen? — Du? — Du auch? — Auch du? — Willst du es auch einmal sagen? — Sagt's einmal Alle zusammen! (Der Lehrer taktirt dabei.) — Noch schöner! — Noch besser. So: Das — ist — eine — Bank.

Sch. —

(Zuletzt spricht wieder jedes einzelne Kind nach dem Takte des Lehrers diesen Satz.)

Wiederholung:

L. Welche beiden Dinge haben wir jetzt genannt? Marie! weißt du es noch? —

Sch. —

L. Aber sprich nicht: Disch, sprich: Tisch! —

Sch. —

L. So ist's recht — Franz, du sollst mir sagen, was das ist, worauf ich jetzt deute? (Auf den Tisch deutend.)

Sch. Das — ist — ein — Tisch.

L. (Auf die Bank deutend.)

Sch. Das — ist — eine — Bank.

L. Noch einmal so, Margaretha! —

Sch. —

L. Sprecht das Alle nach! (Der Lehrer taktirt.)

Sch. —

L. Noch einmal! — Noch einmal, aber lauter! — So war's recht. — Jetzt wollen wir aber noch Etwas in der Schule kennen lernen. (Der Lehrer nimmt ein Tintenfaß und stellt es so auf den Tisch, daß es alle Kinder sehen können): Wie heißt das Ding? — Ihr wißt noch nicht recht, wie man das Ding ordentlich nennt? Ein großes Kind soll es den Kleinen vorsagen, wie man das Ding nennt. — Joseph, was ist das? (Der Lehrer dringt darauf, daß alle Laute und Silben des Wortes scharf und deutlich gesprochen werden.)

Sch. —

L. Habt ihr's nun gehört, wie man das Ding nennt? — Joseph, sag's noch einmal recht gut!

Sch. —

L. Also was ist's, Marie? — Sprich so: Das — ist — ein — Tintenfaß. —
Sch. —
L. Noch einmal, Karl! —
Sch. —
L. Du willst mir's auch sagen? — Du auch? u. s. w. Sagt Alle zusammen, was das ist; aber laut und recht zusammen! (Der Lehrer taktirt.) — Noch einmal, du — du auch — jedes einzelne Kind. — Sagt's zusammen!

(Wiederholung des Ganzen.)

Ich will sehen, ob ihr mir noch alle Dinge nennen könnt, die wir jetzt schon kennen. Ihr müßt aber auch recht gut dabei sprechen. Ganz so, wie wir's gelernt haben. Philipp, was ist das? (Auf den Tisch deutend.)
Sch. —
L. Anna, was ist das? (Auf die Bank deutend.)
Sch. —
L. Und Gretchen, das da? (Auf das Tintenfaß deutend.)
Sch. —
L. Wer kann denn auch so auf den Tisch, die Bank und das Tintenfaß deuten und immer sagen, was es ist? — Du, Friedrich? — So komm' heraus und thue es! —
Sch. —
L. Welche Dinge kennt ihr jetzt schon in der Schule, Anna?
Sch. —
L. Nenne sie auch, Andreas, u. s. w.
Sch. —
L. Wo ist der Tisch, Johann?
Sch. —
L. Wo ist die Bank, Anna?
Sch. —
L. Wo ist das Tintenfaß, Gregor?
Sch. —
L. Nennet alle diese Dinge zusammen! — Noch einmal! So, ihr Kinder, jetzt habt ihr schon Etwas in der Schule gelernt. Wenn ihr nach Haus kommt, und der Vater und die Mutter fragen, was ihr in der Schule gelernt habt, was wollt ihr da sagen? — Was ist in der Schule? — Sprecht noch einmal zusammen: In der Schule ist ein Tisch, eine Bank, ein Tintenfaß u. s. w. Aber in der Schule sind noch viele andere Sachen. Die werden wir das nächstemal lernen. Jetzt behaltet nur, was ihr heute gelernt habt. Was habt ihr heute gelernt? —

(Auf gleiche Weise werden die übrigen Gegenstände der Schule aufgezählt, richtig benannt und geordnet.)

b. Ein Muster, wie die nähere Bestimmung der bereits aufgezählten und richtig benannten Gegenstände nach der Einheit und Mehrheit geübt werden kann.

Lehrer: Ihr kennt jetzt alle Dinge in der Schule. Wer will mir sie noch einmal so nach der Reihe nennen, wie wir sie gelernt haben?
Sch. —
L. Nennet sie Alle zusammen!
Sch. —
L. Joseph, zeige mir den Tisch! —
Sch. —
L. Suche einmal noch so einen Tisch hier in der Schule! Sieh' dich recht um! — Findest du keinen Tisch mehr in der Schule?
Sch. —
L. Der Tisch ist also nur einmal in der Schule. — In der Schule ist ein Tisch. Sprich' das nach, Jacob! — Du auch! — Auch du! — Sprecht's Alle zusammen! —
Sch. —

L. Wie viele Tische sind in der Schule, Anna?

Sch. —

L. Marie, sag' deinem Camerädchen da, wie viele Tische in der Schule sind. —

Sch. —

L. Sagt's noch einmal Alle!

Sch. —

L. Jetzt paßt aber auf! Wer kann mir denn ein anderes Ding nennen, das nur einmal in der Schule ist?

Sch. Die Bank.

L. Meinst du, die Bank wäre nur einmal in der Schule. — Ei, da ist ja noch eine Bank, und da noch eine und hier noch eine. Siehst du, die Bank ist mehr als einmal in der Schule! Aber du sollst mir ein Ding nennen, welches nur einmal in der Schule ist.

Sch. Der Ofen.

L. Ja, der Ofen ist nur einmal in der Schule. — Käthchen, zeige mir den Ofen! —

Sch. —

L. Ist in der Schule noch ein Ofen? — Sieh' dich nur recht um! — Findest du keinen mehr?

Sch. —

L. Wie viele Oefen sind also in der Schule?

Sch. —

L Sprechet Alle: In der Schule ist ein Ofen.

Sch. —

L. Sag' das auch, Peter! u. s. w. u. s. w.

Sch. —

L. Vorhin haben wir ein Ding genannt, welches nur einmal in der Schule ist Wer weiß das Ding noch?

Sch. —

L. Jetzt haben wir wieder ein Ding genannt, das nur einmal in der Schule ist. Welches?

Sch. —

L Wie viele Tische sind in der Schule?

Sch. —

L. Wie viele Oefen sind in der Schule?

Sch. —

L. Gebet Acht, was ich euch vorsage: In der Schule ist ein Tisch und ein Ofen. — Sprich das nach, Theodor! — Du auch u. s. w. (Jedes Kind spricht diesen Satz.) Sprechet Alle! (Der Lehrer taktirt.)

Es sind in der Schule noch andere Dinge, welche nur einmal da sind. Wer kann noch so ein Ding nennen? (So werden sie alle aufgesucht.)

(Wiederholung.)

Jetzt wollen wir alle Dinge nennen, welche nur einmal in der Schule sind. — Marie, was ist nur einmal in der Schule?

Sch. —

L. Eingeübt wird mit allen Kindern: In der Schule ist ein Tisch, ein Ofen u. s. w.

L. Ihr wißt die Dinge, welche nur einmal in der Schule sind. Könnt ihr mir aber auch Dinge nennen, welche mehr als einmal in der Schule sind?

Sch. —

L. Ja, die Bank ist mehr als einmal in der Schule. — Philipp, zeige mir eine Bank! — Zeige mir noch eine Bank! — Noch eine! — Noch eine! — Ist nur eine Bank in der Schule, Jacob?

Sch. —

L. In der Schule ist nicht eine Bank; in der Schule sind Bänke. — Was sind in der Schule, Anna?

Sch. —

L. Sag' das auch, Rudolph! — Du auch u. s. w. Sprecht es zusammen! —

Sch. —

L. Sehet euch Alle noch einmal in der Schule um. Ihr findet gewiß noch andere Dinge, welche mehr als einmal in der Schule sind. —

Sch. Das Fenster.

L. Anton, zeige mir ein Fenster — noch eins — noch eins! —

Sch. —

L. Ist mehr als ein Fenster in der Schule?

Sch. —

L. In der Schule sind Fenster (Nachgesprochen.) Jetzt kennt ihr schon zwei Dinge, welche mehr als einmal in der Schule sind. — Welche Dinge sind's, Karl? —

Sch. —

L. In der Schule sind Bänke und Fenster. — Was habe ich eben gesagt, Wilhelm?

Sch. — (Nachgesprochen.)

(Ebenso werden auch die anderen Dinge aufgefunden, welche noch mehr als einmal in der Schule sind.)

(Wiederholung.)

L. Sagt mir noch einmal alle Dinge, welche nur einmal in der Schule sind! —

Sch. —

L. Sagt mir auch alle Dinge, welche mehrmals in der Schule sind?

Sch. —

L. So, das vergeßt nicht! Das nächstemal will ich sehen, wer mir die Dinge noch nennen kann, welche einmal, und die Dinge, welche mehrmal in der Schule sind.

c. Ein Muster, wie die Beschreibung eines Gegenstandes in der Schule geübt werden kann.

Beschreibung der Schiefertafel.

L. Ihr habt bisher alle Dinge in der Schule genannt; aber ihr habt sie nur so obenhin betrachtet. Wir wollen jetzt einige Dinge besser ansehen. Da werden wir Manches an ihnen bemerken.

(Eine Schiefertafel in die Höhe haltend.) Hier habe ich eine Schiefertafel. Saget mir Alles, was ihr an dieser Schiefertafel bemerkt.

Sch. —

L. Ihr sehet Etwas von Holz daran. Zeige mir, Fritz, was an der Schiefertafel von Holz ist!

Sch. —

L. Ja, rings um die Schiefertafel ist Holz. — Ist das in der Mitte da auch Holz? — Was ist denn das, Marie?

Sch. —

L. Zeige mir einmal den Stein an der Schiefertafel, Wilhelm! — Auch das Holz!

Franziska, (ein Kind aus der oberen Abtheilung), wie nennt man das Holz, welches rings um die Schiefertafel herum ist? —

Sch. —

L. Elisabeth (ein Kind aus der unteren Abtheilung), was ist das?

Sch. —

L. Sprich so: Das — ist — der — Rahmen! — Wo ist der Rahmen, Eva? —

Sch. —

L. Jacob, du darfst den Kleinen laut und deutlich vorsagen, wie der Stein an der Schiefertafel heißt. Wie heißt er? —

Sch. —

L. (Zu den Kleinen.) Also wie nennt man dieses Ding?

Sch. —

L. Was kennt ihr jetzt schon an der Schiefertafel?

Sch. —

L. Nun will ich den Rahmen von dem Schiefersteine ganz abmachen. (Der

Lehrer löst den Rahmen los und fügt die Theile desselben wieder zusammen; dann legt er den Schieferstein bei Seite und zeigt blos den Rahmen vor.) Was ist das?

Sch —

L. Ist der Rahmen allein schon die Schiefertafel?

Sch. —

L. Was fehlt denn noch?

Sch. —

L. Der Rahmen ist nicht die ganze Schiefertafel; er ist nur ein Theil der Schiefertafel. Was ist der Rahmen von der ganzen Schiefertafel? — (Oefter nachgesprochen.)

(Der Lehrer legt den Rahmen weg und zeigt den Schieferstein vor.) Was ist denn das?

Sch. —

L. Ist der Schieferstein schon die ganze Schiefertafel?

Sch. —

L. Was fehlt denn jetzt noch? —

Sch. —

L. Was ist also auch der Schieferstein von der ganzen Schiefertafel?

Sch. —

L Vorhin haben wir einen Theil der Schiefertafel kennen gelernt. Was denn? —

Sch. —

L. Jetzt kennt ihr auch den anderen Theil der Schiefertafel. — Welches ist der andere Theil?

Sch. —

L. Welches sind also die Theile der Schiefertafel?

Sch. —

(Oftmals nachgesprochen.) —

L. Apollonia, zeige allen Kindern den einen Theil der Schiefertafel! — Wie heißt dieser Theil?

Sch. —

L. Jetzt zeige auch den anderen Theil der Schiefertafel. — Wie heißt dieser Theil? —

Sch. —

L. Zeige beide Theile zusammen! — Welches sind also die Theile der Schiefertafel?

Sch. —

L. Behaltet das recht! — Was sollt ihr behalten? — Sag' mir noch einmal, Konrad, ist der Rahmen da schon die ganze Schiefertafel?

Sch. —

L. Was fehlt noch?

Sch. —

L. Wenn ich so den Rahmen habe, und ich will die Schiefertafel wieder ganz machen, was muß ich thun?

Sch. —

L. So ist's recht! — Ich will's gleich thun. (Der Lehrer fügt den Schieferstein in den Rahmen.) — Jetzt ist die Schiefertafel wieder ganz. — Siehst du aber noch die Theile der Schiefertafel, Anna?

Sch. —

L. Komme heraus, zeige die Theile, und nenne sie auch! —

Sch. —

L. Wir wollen nun den Rahmen einmal besser ansehen. Zuerst will ich ihn neben den Schieferstein hinhalten. Sehet her! Sieht der Rahmen gerade so aus, wie der Schieferstein?

Sch. —

L. Der Schieferstein ist schwarz. — Wie ist denn der Rahmen? —

Sch. —

L. Da wißt ihr schon Etwas von dem Rahmen. — Wie ist der Rahmen? —

Sch. — (Nachgesprochen.)

L. Wir können aber noch allerlei von dem Rahmen lernen. Ihr wißt schon, was eine Ecke ist; wer kann mir denn eine Ecke an dem Rahmen zeigen? —

Sch. —

L. Hat der Rahmen noch mehr Ecken?

Sch. —

L. Wer kann sie zählen?

Sch. —

L. Komm' her, Christoph, und zähle sie!

Sch. —

L. Wie viel Ecken hat also der Rahmen?

Sch. —

L. Weil der Rahmen vier Ecken hat, ist er viereckig. — Wie ist der Rahmen? —

Sch. —

L. Warum ist er viereckig? —

Sch. —

L. Jetzt wißt ihr, wie der Rahmen aussieht. — Wie ist er?

Sch. —

L. Ihr wißt auch, wie viele Ecken der Rahmen hat?

Sch. —

L. Wie ist er darum?

Sch —

L. Ich will euch das vorsprechen: Der Rahmen ist weiß; der Rahmen ist viereckig. (Nachgesprochen und geübt.)

(Der Lehrer nimmt den Schieferstein aus dem Rahmen heraus und spricht:) Den Schieferstein möchte ich nicht auf den Boden fallen lassen. — Warum denn nicht? —

Sch. —

L. Es gibt noch mehr so Sachen, die darf man nicht fallen lassen, sonst zerbrechen sie. Habt ihr schon einmal so Etwas fallen lassen, und es ist zerbrochen? — Was denn?

Sch. —

L. Alles, was leicht zerbricht, ist zerbrechlich oder schwach.

(Der Lehrer nimmt den Rahmen zur Hand.)

Den Rahmen kann ich auf den Boden fallen lassen; er zerbricht nicht so leicht wie der Schieferstein. — (Er thut es.) Ist er zerbrochen?

Sch —

L. Zerbricht der Rahmen so leicht, wie der Schieferstein oder wie Glas? — Wie ist also der Rahmen, weil er nicht so leicht zerbricht? —

Sch. — (Nachgesprochen)

L. Ihr wißt jetzt schon Allerlei von dem Rahmen. Wer kann mir darum Etwas von dem Rahmen sagen?

Sch. —

L. Wer kann mir noch etwas Anderes von dem Rahmen sagen?

Sch. —

L. Noch Etwas?

Sch. —

L. Wer kann das Alles zusammen sagen?

Sch. — (Chorsprechen.)

L. Aber ihr wißt noch mehr von dem Rahmen. Woraus ist er denn gemacht, Philipp?

Sch. —

L. Sag' das auch, Käthchen!

Sch. —

L. Sagt's Alle! —

Sch. —

L. Wer hat denn den Rahmen so aus Holz gemacht, Peter?

Sch. —

L. Sprich das nach! Du! du! — Alle! —

Sch. —

L. Könnt ihr mir noch Alles sagen, was wir von der Schiefertafel gelernt haben. — Ich will gleich sehen. — Johann! Welches sind die Theile der Schiefertafel? —

Sch. —

L. Anna, welchen Theil der Schiefertafel haben wir ganz genau betrachtet? —

Sch. —

L. Wie ist denn der Rahmen, Margaretha?

Sch. —

L. Wie noch mehr, Jacob?

Sch. —

L. Wie noch mehr, Karl? u. s. w.

Sch. —

L. Woraus ist denn der Rahmen gemacht, Eva?

Sch. —

L. Wer hat ihn denn gemacht, Georg? —

Sch. —

L. Wer kann das Alles zusammen sagen?

Sch. —

L. Sprecht Alle zusammen so! — Das müßt ihr auf's nächstemal behalten. Sagt mir darum noch einmal, was ihr heute gelernt habt!

Sch. —

L. Gerade so müßt ihr es das nächstemal wieder sagen können. —

L. Philipp, was weißt du noch von der Schiefertafel?

Sch. —

L. Was weißt du noch von dem Rahmen an der Schiefertafel, Elisabeth?

Sch. —

L. Georg, sag' noch einmal Alles zusammen?

Sch. —

L. Auch du! du! — Alle!

Sch. —

L. Wir wollen uns jetzt den anderen Theil der Schiefertafel recht ansehen. — Welches ist der andere Theil der Schiefertafel?

Sch. —

L. (Der Lehrer hält den Schieferstein neben den Rahmen.) Welche Farbe hat der Rahmen?

Sch. —

L. Wie ist aber der Schieferstein? — — —

Sch. —

L. Hat der Schieferstein auch Ecken? —

Sch. —

L. Zählet sie!

Sch. —

L. Wie viel Ecken hat der Schieferstein?

Sch. —

L. Wie ist er also?

Sch. —

L. Zerbricht der Schieferstein leicht?

Sch. —

L. Wie ist er also?

Sch. —

L. Sagt mir noch einmal Alles, was wir vom Schiefersteine gelernt haben!

Sch. —

L. Wir können aber noch mehr am Schiefersteine lernen. Peter, komm' her, und fahre mit der Hand über den Fußboden hin! —

Sch. —

L. Nicht wahr, das magst du nicht oft thun? Warum denn nicht?

Sch. —

L. Warum thut dir denn die Hand weh?
Sch. —
L. Der Fußboden ist rauh. — Jetzt fahre mit der Hand über den Schieferstein her! Das geht besser! — Ist der Schieferstein auch rauh?
Sch. —
L. Wie ist er denn?
Sch. —
L. Da wißt ihr schon wieder etwas vom Schieferstein. Wie ist er?
Sch. —
L. Wir wollen noch so Etwas thun. Sag' mir, Karl, wenn du deine Hand an den warmen Ofen hältst, wie wird da deine Hand?
Sch. —
L. Warum wird sie denn warm?
Sch. —
L. Lege aber deine Hand einmal auf den Schieferstein! — Wie wird denn da deine Hand? —
Sch. —
L. Warum wird sie kalt? —
Sch. —
L. Wie ist also der Schieferstein?
Sch. —
L. Vom Schiefersteine haben wir auch Allerlei gelernt. — Was denn? —
Sch. —
L. Jetzt sagt mir noch einmal Alles, was ihr von der Schiefertafel, dem Rahmen und dem Schiefersteine wißt! — Was weißt du von der Schiefertafel?
Sch. —
L. Was willst du mir sagen vom Rahmen?
Sch. —
L. Und du? Aber immer etwas Anderes?
Sch. —
L. Wer weiß Etwas vom Schiefersteine?
Sch —
L. Was weißt du? — Du? — Du? —
Sch. —
L. Sagt zusammen, was ihr von der Schiefertafel wißt! —
Sch. —
L. Was wißt ihr von dem Rahmen?
Sch. —
L. Was wißt ihr von dem Schiefersteine?
Sch. —
L. Wenn ihr heute zu Hause gefragt werdet, was ihr gelernt habt, da könnt ihr Vieles erzählen! In der nächsten Stunde müßt ihr's aber auch noch wissen. Darum vergeßt es nicht! —

d. Ein Muster, wie die Vergleichung geübt wird.

Vergleichung des Griffels mit der Schreibfeder.

L. Hier habe ich zwei Dinge, die kennt ihr Alle. Wie heißt dieses Ding?
Sch. Griffel.
L. Und dieses?
Sch. Schreibfeder.
L. Wir wollen sehen, was an der Schreibfeder gerade so ist, wie an dem Griffel. — Wer weiß Etwas, was an der Schreibfeder gerade so ist, wie am Griffel?
Sch. —
L. (Der Lehrer stellt eine Schiefertafel etwas schief und läßt den Griffel darauf herunterrollen.) Was ist eben mit dem Griffel geschehen?
Sch. —
L. Was rollt denn noch besser, als ein Griffel?
Sch. —
L. Warum rollt denn die Kugel, der Klicker, der Griffel?
Sch. —

L. Wie ist also der Griffel?
Sch. —
L. Jetzt betrachtet die Schreibfeder! — Wie ist sie auch?
Sch. —
L Was haben wir eben vom Griffel gelernt und was von der Schreibfeder?
Sch. —
L. Große Leute sagen das kürzer. Wie sagen sie denn, Johann (ein Kind aus der oberen Abtheilung)?
Sch. Der Griffel und die Schreibfeder sind rund. (Nachgesprochen.)
L. Mit der Feder kann man sich stechen. Warum denn?
Sch —
L. Wie ist die Feder da vorn?
Sch. —
L. Jetzt seht einmal den Griffel da vorn an. Wie ist er?
Sch. —
L. Da haben wir wieder Etwas gefunden, was an der Feder gerade so ist, wie am Griffel. Was denn?
Sch. —
L. Aber wer kann es mir wieder so kurz sagen?
Sch. Der Griffel und die Schreibfeder sind spitz.
(Nachgesprochen und eingeübt.)
L Wozu gebraucht man denn den Griffel?
Sch. —
L. Wozu gebraucht man die Feder?
Sch. —
L. Sagt mir Beides zusammen, aber wieder kürzer! —
Sch. —
L. An der Feder ist also Manches gerade so, wie am Griffel, oder die Feder und der Griffel sind sich in Manchem ähnlich. Worin sind sich denn die Feder und der Griffel ähnlich?
Sch. —
L. An der Schreibfeder ist aber auch Manches anders, als am Griffel, oder die Feder und der Griffel sind sich in Manchem nicht ähnlich. — Wer weiß Etwas, was an der Feder anders ist, als am Griffel? —
Sch. —
L. Worauf schreibst du mit dem Griffel?
Sch. —
L. Ist das bei der Feder auch so?
Sch. —
L. Was ist also bei der Feder anders, als beim Griffel, oder worin sind sie einander nicht ähnlich? —
Sch. —
L. Wenn du mit der Feder auf das Papier schreiben willst, was brauchst du da noch?
Sch —
L. Ist das auch beim Griffel so? —
Sch. —
L. Also wieder etwas Verschiedenes. — Wenn ihr recht Acht gebt, wie die Feder und der Griffel aussehen, könnt ihr mir noch Manches sagen, worin beide einander nicht ähnlich sind. Was hat denn die Schreibfeder hier (den Spalt zeigend)?
Sch. —
L. Findest du das auch am Griffel?
Sch. —
L. Worin sind sie sich also wieder unähnlich?
Sch. —
L. Wie ist denn die Schreibfeder da inwendig?
Sch. —
L. Und der Griffel, ist er auch hohl? —
Sch. —

L. Wer kann denn noch Alles sagen, worin die Schreibfeder und der Griffel einander nicht ähnlich sind? —

Sch. —

L. Aber wir sind noch nicht fertig. (Der Lehrer biegt die Feder.) Was mache ich eben mit der Feder?

Sch. —

L. Kann ich auch den Griffel biegen? —

Sch. —

L. Sprechet euch hierüber aus! —

Sch. —

L. Noch Etwas sehet ihr oben an der Schreibfeder, was der Griffel nicht hat. Was ist das? —

Sch. —

L. (Zusammenstellung des Ganzen.) Jetzt will ich sehen, ob ihr Alles behalten habt, worin die Schreibfeder und der Griffel einander ähnlich und worin sie einander nicht ähnlich sind. Zuerst sagt mir, worin die Schreibfeder und der Griffel einander ähnlich sind. Aber kein Kind darf Dasselbe sagen.

Sch. —

(Nach Aufzählung aller Aehnlichkeiten werden dieselben in obige Reihenfolge gebracht.)

L. Ihr habt angegeben, worin die Schreibfeder und der Griffel einander ähnlich sind; was könnt ihr jetzt noch angeben?

Sch. —

L. Worin sind denn die Schreibfeder und der Griffel sich nicht ähnlich? — Aber paßt auf, daß nicht ein Kind das Nämliche noch einmal sage! —

Sch. —

(Aufzählen, Ordnen und Einüben aller Unähnlichkeiten.)

Schluß. L. Was haben wir jetzt gethan?

Sch. —

L. Wißt ihr auch, wie man das nennt, was wir hier gethan haben? — Das nennt man vergleichen. — Was haben wir miteinander verglichen?

Sch. —

L. Was mußten wir da zuerst aufsuchen?

Sch. —

L. Was nachher? —

Sch. —

L. So kann man auch die Thüre und das Fenster miteinander vergleichen. — Was muß man da von der Thüre und dem Fenster zuerst aufsuchen?

Sch. —

L. Was dann?

Sch. —

L. Das wollen wir das nächstemal thun. — Besinnt euch zu Hause recht; vielleicht fällt euch schon Manches ein, worin die Thüre und das Fenster einander ähnlich und worin sie sich unähnlich sind. — Aber behaltet nur auch, was wir heute gelernt haben. Sagt mir noch einmal, was haben wir heute gelernt?

Sch. —

L. Das nächstemal frage ich euch darüber wieder ab. Also behaltet's recht!

c. Ein Muster, wie der sittliche Anschauungsunterricht ertheilt werden kann.

Erste Erzählung.

Die kleine Emma war jetzt sechs Jahre alt. Die Eltern schickten das Kind in die Schule. Emma war nun eine Schülerin. Sie ging jeden Tag zur Schule. Nur, wenn sie krank war, blieb sie zu Hause. Nach kurzer Zeit konnte Emma deutlich sprechen, schreiben, lesen, rechnen, beten und war ein braves Kind geworden. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin geht jeden Tag in die Schule. Eine gute Schülerin versäumt ohne Noth keine Schule.

O, wie ist's so schön,
In die Schule geh'n,
Und was lernen drin!

Behandlung. Der Lehrer trägt die Erzählung vor, um den Totaleindruck bei den Schülern zu bewirken. Darauf theilt er dieselbe, je nachdem sie kleineren oder größeren Umfanges ist, in kleinere oder größere Abschnitte. Jeder einzelne Abschnitt wird wieder von dem Lehrer erzählt, worauf er, mittelst geeigneter Fragen, von wem und was erzählt worden ist, die Kleinen zum Nacherzählen auffordert, respective befähigt. Auf diese Weise wird der Lehrer finden, daß bald selbst der wenig Befähigte die Erzählung mit Leichtigkeit nacherzählt. Hierauf lasse man die Erzählung im Chor vortragen. Fragen, wie die folgenden, werden die Wirkung auf das sittliche Gefühl der Kleinen nicht verfehlen. Lehrer: Wer gefällt dir in dieser Erzählung? Warum gefällt dir Emma? Was war Emma für eine Schülerin? Wenn du eine gute Schülerin werden willst, wo mußt du da jeden Tag hingehen? — Der Denkspruch wird vor- und nachgesprochen, einzeln und im Chor; Alles mit Accent. — Unverständliche Ausdrücke werden kurz erklärt. So werden nun alle Erzählungen und Denksprüche behandelt.

Zweite Erzählung.

Emma kam jeden Tag zur Schule. Sie setzte sich ruhig auf ihren Platz, nahm ihre Schiefertafel und schrieb darauf, oder ihr Büchlein und las darin. Sobald der Lehrer eintrat, stand Emma auf und grüßte den Lehrer!" Während der Schule saß Emma gerade und ruhig, legte ihre Hände auf den Tisch, sah immer in die Augen des Lehrers und hörte auf Alles, was der Lehrer redete. Wurde sie gefragt, so stand sie auf und sprach laut und deutlich. Emma war in der Schule aufmerksam. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin ist aufmerksam.

Dritte Erzählung.

Die kleine Emma machte ihrem Lehrer große Freude. Der Lehrer hatte sie deßhalb auch gar gern. Zu Hause las Emma in ihrem Büchlein und machte die Aufgaben, welche der Lehrer gab, so gut und so schön, als sie konnte. Emma hatte jederzeit ihre Aufgabe gemacht. Sie war fleißig. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin ist fleißig.

Vierte Erzählung.

Emma kam immer zur rechten Zeit in die Schule. Niemals kam sie zu spät. Ihre Schiefertafel war stets reinlich, das Schwämmchen feucht, der Griffel lang und spitz, das Büchlein gut gehalten. Emma war ordentlich. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin ist ordentlich.

Fünfte Erzählung.

Die kleine Emma hatte jederzeit Gesicht und Hände sauber gewaschen; ihre Haare waren gekämmt und glatt, die Nägel an den Fingern beschnitten; ihre Kleider und Schuhe waren sauber. Emma war reinlich. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin ist reinlich.

Gesittet, flink und rein
Müssen gute Kinder sein.

Sechste Erzählung.

Emma kam immer ordentlich und still zur Schule und ging nach der Schule ebenso wieder nach Haus. Niemals zankte oder schimpfte sie mit ihren Mitschülerinnen. Emma konnte sich mit jedem Kinde vertragen. Emma war verträglich und liebreich gegen ihre Mitschülerinnen. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin ist liebreich gegen ihre Mitschülerinnen.

Siebente Erzählung.

Neben Emma saß in der Schule ein armes Mädchen, das hieß Marie. Emma hatte zwei Griffel; aber die arme Marie hatte keinen. „Liebe Emma," sagte Marie, „ich bitte, leihe mir doch einen Griffel!" Emma nahm gleich den Besten und sagte: „Da, Marie, hast du einen! Emma war gefällig. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin ist gegen ihre Mitschülerinnen gefällig.

Achte Erzählung.

Wenn sich Emma Abends schlafen legte, so faltete sie ihre Händchen, dachte an den lieben Gott und redete zu ihm. Emma dankte Gott für alles Gute, was

sie den Tag über empfangen hatte; sie bat Gott, er möge doch sein Engelein über sie wachen lassen. Sobald Emma Morgens erwachte, war ihr erster Gedanke an den lieben Gott. Sie legte ihre Hände zusammen und dankte Gott, daß er sie die Nacht bewacht und jetzt wieder hat gesund erwachen lassen. Sie versprach Gott, heute recht brav und fleißig zu sein. So dachte Emma oft und gern an Gott. Emma betete. Emma war eine gute Schülerin. Eine gute Schülerin betet oft und gern zu Gott.

f. Ein Muster für den zweiten Anschauungskreis über den Gebrauch der Hände.

Lehrer: Wir wollen heute lernen, was man Alles mit den Händen machen kann. Wer von euch kann mir sagen, was man mit den Händen thun kann?

Schüler: Mit den Händen kann man arbeiten — heben — tragen — ziehen — werfen — halten u. s. w.

L. Was für Arbeiten verrichten die Mädchen gewöhnlich mit den Händen?

Sch. Sie stricken — nähen — spinnen — sticken — waschen u. s. w.

L. Was thut der Schreiner mit den Händen?

Sch. Er hobelt — sägt — bohrt u. s. w.

L. Was thut der Schmied (Schlosser, Schuhmacher u. s. w.) mit den Händen?

Sch. —

L. Was thut der Landmann mit den Händen?

Sch. Er gräbt — hauet — hackt u. s. w.

L. Was thuen gute Freunde, wenn sie von einander Abschied nehmen?

Sch. Sie geben sich einander die Hände.

L. Was thut der Vater mit der Hand, wenn er die Kinder ruft?

Sch. Er winkt ihnen.

L. Und wenn sie unartig sind?

Sch. Er droht ihnen.

L. Was thut man mit der Hand, wenn man Jemand auf Etwas aufmerksam machen will?

Sch. Man zeigt oder deutet auf die Sache. (U. s. w.)

g. Ein Muster für den dritten Anschauungskreis, worin eine Lilie beschrieben wird.

(Von Erh. Th. Jak. Schwab.)

Lehrer: Seht einmal, welch' eine schöne Blume! Wer kennt ihren Namen?

Sch. Es ist eine Lilie.

L. Wir wollen die Lilie näher kennen lernen. Am untersten Theile fangen wir an. Wie heißt derselbe?

Sch. Wurzel.

L. Wenn eure Mutter kocht, schneidet sie oft an die Speisen Etwas, das siehet gerade so aus, wie diese Wurzel. Was ist das?

Sch. Die Zwiebel.

L. Die Wurzel der Lilie heißt auch Zwiebel. Welche Farbe hat die Zwiebel?

Sch. —

L. Was befindet sich unten an der Zwiebel? — Ihr wißt's nicht zu nennen. Es sind die Wurzelfasern. — Wozu dient die Wurzel?

Sch. —

L. Was wächst aus der Wurzel zunächst hervor?

Sch. Der Stengel.

L. Welche Richtung hat der Stengel?

Sch. —

L. Welche Gestalt hat er?

Sch. —

L. Welche Farbe hat der Stengel?

Sch. —

L. Wo ist er am dicksten?

Sch. —

L. Wo ist er am dünnsten?

Sch. —

L. Wie fühlt er sich an?
Sch. —
L Was befinden sich an dem ganzen Stengel hinauf?
Sch. Die Blätter.
L. Sagt mir Etwas über die Farbe und die Größe der Blätter!
Sch. —
L Wo stehen sie am dichtesten?
Sch. —
L Wo sind sie am größten?
Sch. —
L. Sehet jetzt die Blume an! Wodurch ist sie an den Stengel befestigt?
Sch. Durch den Stiel.
L. Welche Gestalt hat der Stiel?
Sch. —
L. Welche Lage hat er?
Sch —
L. Wie viele Blumen befinden sich an jedem Blüthenstiel?
Sch. —
L. Was wißt ihr von der Blume selbst anzugeben? — Aus wie vielen Blättern besteht sie? — Zählet!
Sch. —
L. Welches sind die äußeren und welches sind die inneren Blumenblätter?
Sch. —
L. Vergleichet die äußeren und die inneren Blumenblätter mit einander. Was könnt ihr mir über Beide sagen?
Sch. —
L. Was zieht sich in der Mitte eines jeden Blumenblattes der Länge nach hin?
Sch. —
L. Womit hat die Blume viele Aehnlichkeit?
Sch. Mit einer Glocke
L Später werdet ihr auch das Innere der Blume genauer kennen lernen — Jetzt sagt mir noch: Wie gefällt euch denn die Blume?
Sch. —
L. Was gefällt euch denn so an der Blume?
Sch. Ihre Farbe — ihre Gestalt — ihr Geruch.
L. Wo habt ihr schon solche Lilien gesehen?
Sch. In Gärten.
L. Ja, die Leute pflanzen die Lilien in ihren Gärten, um sich an ihrer schönen Farbe, ihrer Gestalt und ihrem Wohlgeruche zu erfreuen.

h. Ein Muster für den dritten Anschauungskreis, worin eine Haustaube beschrieben wird.

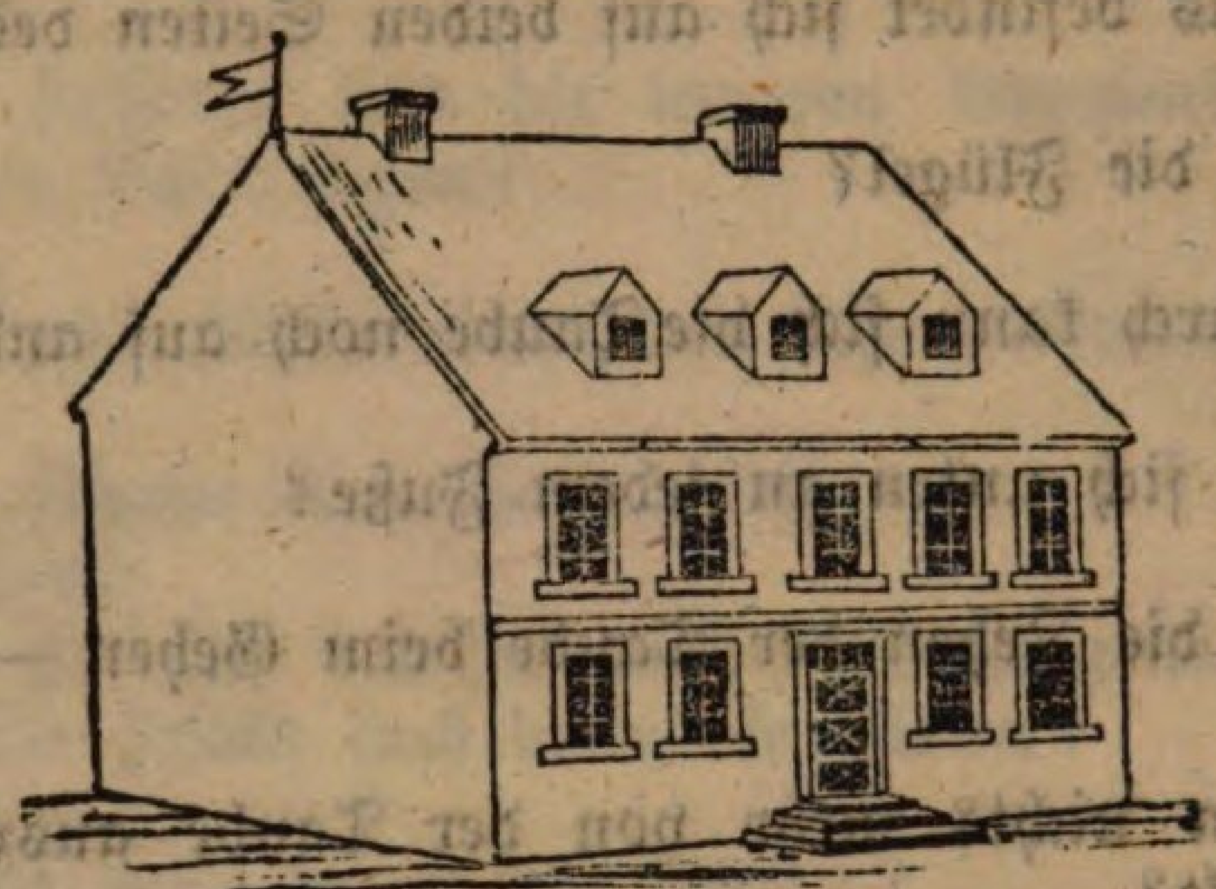
Lehrer: Dieses Thierchen kennt ihr gewiß Alle; es ist? —
Schüler: Eine Taube.
L. Sehet euch diese Taube genau an, und dann soll mir ein Jeder sagen, was er an ihr bemerkt hat. — Nun, Peter?
Sch Die Taube hat einen Kopf.
L. Von welcher Gestalt ist der Kopf?
Sch. —
L Was befindet sich an dem Kopf?
Sch. Die Augen, die Nasenlöcher, die Ohren, der Schnabel.
L. Was kannst du mir von der Größe und Farbe der Augen sagen?
Sch. —
L. Michael, zeige du mir die Nasenlöcher!
Sch. —
L. Auch die Ohren!
Sch. —

L. Wo befinden sich die Ohren?
Sch. —
L. Wozu dienen sie?
Sch. —
L. Auch einen Schnabel hat die Taube. Wozu dient der Schnabel, Christoph?
Sch. —
L. Was weißt du von der Gestalt, Härte und Farbe des Schnabels?
Sch. —
L. Was zeigt sich, wenn die Taube den Schnabel öffnet?
Sch. —
L. Wie sieht die Zunge aus?
Sch. —
L. Conrad, welche Bewegung kann denn die Taube mit dem Kopfe machen?
Sch. —
L. Wie hält sie den Kopf beim Trinken?
Sch. —
L. Wo steckt sie den Kopf beim Schlafen hin?
Sch. —
L. Joseph, nun sage auch du Etwas von der Taube aus!
Sch. Die Taube hat einen Hals.
L. Welche beiden Theile verbindet der Hals mit einander.
Sch. —
L. Christian, was befindet sich auf beiden Seiten des Leibes?
Sch. —
L. Wozu dienen die Flügel?
Sch. —
L. August, wodurch kann sich die Taube noch auf andere Weise fortbewegen?
Sch. —
L. Was befindet sich unten an jedem Fuße?
Sch. —
L. Wozu dienen die Zehen der Taube beim Gehen — beim Sitzen?
Sch. —
L. Wißt ihr nun nichts mehr von der Taube auszusagen? — Womit ist ihr ganzer Leib bedeckt?
Sch. —
L. Welche Farben haben die Federn?
Sch. —
L. Wo sind sie weiß? — wo braun?
Sch. —
L. Haben alle Tauben dieselbe Farbe?
Sch —
L. Wo sind die Federn am kürzesten? — wo am längsten?
Sch. —
L. Welchen Namen haben die langen Federn der Flügel?
Sch. Schwungfedern.
L. Warum heißen sie so?
Sch. —
L. Was frißt die Taube?
Sch. —
L. Was trinkt sie gewöhnlich?
Sch. —
L. Wie erhält sie ihr Futter im Sommer? im Winter?
Sch. —
L. Die Taube nimmt gewöhnlich auf einmal mehr Futter zu sich, als sie verdauen kann; wo verwahrt sie das Futter?
Sch. Im Kropfe.
L. Wo befindet sich der Kropf?
Sch. —

L. Du hast gewiß schon die Taube rufen hören? — Wie nennen wir das?
Sch. —
L. Wo lebt die Taube?
Sch —
L. Was bauen ihr gewöhnlich die Leute?
Sch. —
L. Wohin?
Sch. —
L. Zu welchen Thieren gehört die Taube, weil sie bei den Menschen im Hause wohnt?
Sch. —

i. Ein Muster für den dritten Anschauungskreis über die Beschreibung der Außenseite eines Hauses. (Nach Wurst.)

Lehrer: Häuser habt ihr wohl schon oft gesehen; nicht wahr? Habt ihr aber dieselben auch einmal betrachtet, so daß ihr mir anzugeben wisset, was man außen an ihnen sehen kann? — Sehet, ich zeichne euch hier ein Haus an die Tafel! (Er zeichnet den Umriß eines Hauses, jedoch blos die Mauern und das Dach an die Tafel, und fährt, indem er auf die senkrechten Linien deutet, in seinen Fragen fort:) Was bedeuten diese Linien?



Schüler. Die Mauern.
L. (Auf die schiefen Linien des Daches deutend:) Und was stellen diese Linien vor?
Sch. Das Dach.
L. (Die Hausthüre in den Umriß zeichnend:) Was wird wohl das vorstellen sollen?
Sch. Die Hausthüre.
L. Was sieht man an vielen Häusern neben der Hausthüre angebracht? — Man zieht an dem Dinge, wenn die Hausthüre geschlossen ist, und man doch hineingehen möchte?
Sch. Die Hausschelle.
L. Sind alle Häuser mit solchen Hausschellen versehen? — (Die Fenster in den Umriß zeichnend.) Was soll das bedeuten? —
Sch. Die Fenster.
L. Haben alle Häuser Fenster? — Aus was sind die Fenster gemacht? — Was ist gewöhnlich bei den Fenstern auch noch angebracht, das man außen an dem Hause sieht?
Sch. Die Fensterläden.
L. Wovon sind sie gemacht? — Wann werden die Fensterläden gewöhnlich geschlossen? — Wann noch?
Sch. Wenn man fürchtet, es könnte ein Hagelwetter kommen?
L. Warum schließt man die Fensterläden bei einbrechender Nacht? — Warum im Winter? — Warum manchmal bei Gewittern? — Vor manchen Fenstern sieht man oft Etwas, worauf man Blumen stellt; wie nennt man dieses Ding?
Sch. Blumenbrett oder Blumengestell.

L. Manche Fenster, besonders die, welche in dem unteren Stockwerke eines Hauses sind, haben keine Läden, und doch kann man nicht hineinsteigen. Warum wohl? — Was befindet sich außen daran?

Sch. Ein Gitter, Fenstergitter.

L. Aus was ist dieses Gitter gemacht? — Wie könnte man es deßhalb auch heißen?

Sch. Eisengitter.

L. Was ist bei vielen Häusern gerade unter dem Dache angebracht, um das Regenwasser aufzunehmen?

Sch. Die Dachrinne.

L. Aus was ist sie gemacht? — Wer macht sie? — Oft sind die Dachrinnen auch von Blech oder Kupfer gemacht, und wer wird sie wohl dann machen? —

Sch. Der Blechschmied oder auch der Schlosser.

L. Wozu dient wohl die Dachrinne?

Sch. Sie dient dazu, das Wasser, welches vom Dache herabschießt, weiter vom Hause wegzuleiten.

L. Auf dem Dache sieht man bei den meisten Häusern kleine Erhöhungen, die auch mit einem kleinen Dache bedeckt sind; wie nennt man diese? —

Sch. Dachläden.

L. Und wenn der Dachladen auch ein Fenster hat, wie nennt man dieses?

Sch. Dachfenster.

L. (Einen Schornstein auf das Dach des Hauses an der Tafel zeichnend:) Was soll das wohl vorstellen?

Sch. Den Schornstein.

L. Muß jedes Wohnhaus einen Schornstein haben? — Wozu dient der Schornstein?

Sch. Er dient dazu, um den Rauch aus dem Hause zu leiten.

L. Woraus ist er gemacht? — Könnte er nicht aus Holz gemacht sein? — Warum nicht? — Was für eine Gestalt haben die Schornsteine?

Sch. Sie sind gewöhnlich viereckig.

L. (Eine Windfahne auf das Dach zeichnend:) Wie nennt man das Ding da auf dem Dache?

Sch. Windfahne oder Wetterfahne.

L. Was thut sie, wenn der Wind weht? — Was kann man daran erkennen?

Sch. Man kann daran erkennen, woher der Wind weht.

L. Richtig, und deßwegen nennt man sie — wie? — Warum aber nennt man sie auch Wetterfahne? —

Sch. Weil man an derselben auch erkennen kann, ob sich die Witterung ändert oder nicht.

L. Ihr habt wohl auch schon Häuser gesehen, auf deren Dach lange eiserne Stangen angebracht sind, die über die Schornsteine hinausreichen und auf welchen ein oder zwei Stäbe ganz gerade (senkrecht) in die Höhe stehen? — Wie nennt man diese Eisenstangen und Stäbe zusammen genommen?

Sch. Blitzableiter oder Wetterableiter.

L. Die Blitzableiter schützen die Gebäude vor dem Blitz: sie ziehen den Blitzstrahl an und leiten ihn an den Stangen, die bis in den Boden gehen, so ab, daß der Blitz den Gebäuden nicht schadet. Wozu dienen die Blitzableiter?

Sch. Sie schützen die Gebäude vor dem Blitz.

L. (Auf die spitz zulaufende senkrechte Seite des gezeichneten Hauses zeigend:) Wisset ihr auch, wie man dies nennt? —

Sch. Das Dach.

L. Ich meine nicht das Aeußere, auf welchem das Wasser abläuft, sondern die vordere spitzig zulaufende Seite; diese nennt man den Giebel. Wie nennt man diese Seite? — Worauf ruht das ganze Dach? —

Sch. Auf den vier Grundmauern.

L. Wie nennt man die vordere Mauer, auf welcher der Giebel ruht?

Sch. Die Brustwand.

L. Und die Mauer, über welche die Dachrinne angebracht ist?

Sch. Die Seitenwand.

L. (Die Brustwand und Seitenwand durch eine Linie in zwei Stockwerke theilend:) Wie nennt man den unteren Theil des Hauses bis zu dieser Linie?

Sch. Das untere Stockwerk.

L. Und den Theil von dieser Linie bis znm Dache?

Sch. Das obere Stockwerk.

L. Haben alle Häuser zwei Stockwerke? — Woran kann man erkennen, wie viele Stockwerke ein Haus habe?

Sch. An den Fenstern, die in einer Reihe über einander sind.

L. Wisset ihr mir Häuser in unserem Orte zu nennen, die zwei, drei ꝛc. Stockwerke haben?

Sch. —

L. Was haben wir nun betrachtet?

Sch. Die Dinge, welche außen an einem Hause zu sehen sind.

L. Ich will nun sehen, ob ihr noch Alles zu nennen wisset. Jedes von euch darf mir der Reihe nach ein Ding nennen; aber es darf keines zwei Mal genannt werden. Die Schüler in der zweiten Abtheilung geben Acht, daß kein Ding zwei Mal genannt wird, und wenn die Schüler der ersten Abtheilung Alles angegeben haben, was sie wissen; so dürfen die Schüler der zweiten Abtheilung das Fehlende ergänzen. Nun, Karl, sage mir Etwas, das man außen an einem Hause sieht! — Du auch! — Weiter! — Weiter! u. s. f.

Drittes Hauptstück.

Der Sprachunterricht.

Einleitung.

I. Wichtigkeit des Sprachunterrichtes. §.229.

Von der Wichtigkeit eines gediegenen Sprachunterrichtes wird sich Jeder leicht überzeugen, der folgende allgemein anerkannte Wahrheiten erwägt:

1. Die Sprache ist das Mittel des geistigen Verkehres unter den Menschen; denn durch dieselbe theilen sie sich gegenseitig ihre Gedanken und Empfindungen mit. Sie ist die Vermittlerin aller Bildung, das Band aller gesellschaftlichen Vereine, der Maßstab für die Stufe der Kultur, welche die Menschen erstiegen haben.

Das berechtigt uns zu dem Schlusse, daß immer und überall die ganze religiöse und materielle Bildung des Kindes von der sprachlichen Entwickelung desselben abhängt.

2. Besonders aber setzen in unserer Zeit die Kirche und die bürgerliche Gesellschaft bei allen ihren Mitgliedern die Fertigkeit im Gebrauche der Muttersprache in erhöhterem Grade voraus, und beide sind in ihren Einflüssen wesentlich gehemmt, wo diese mangelt.

Die jetzige Art zu predigen und zu katechisiren, die Anempfehlung und Verbreitung religiöser Zeitschriften und Bücher, die Stiftung so vieler kirchlichen Vereine müssen ihren wohlthätigen Zweck großentheils verfehlen, wenn bei der katholischen Bevölkerung, deren Mehrzahl nur die Volksschule besucht hat, nicht eine gewisse Fertigkeit in der Sprache vorhanden ist. — Und welchen Stand auch immer das Kind einmal im bürgerlichen Leben ergreifen mag: es muß gut lesen, richtig schreiben und sich gut ausdrücken können, wenn es in seinem Berufe fortkommen will.

3. Auch für das Gedeihen des gesammten Schulunterrichtes ist die sprachliche Ausbildung ein unerläßliches Erforderniß, da ohne sie die Schüler nicht befähigt sind, die übrigen Unterweisungen des Lehrers zu fassen, zu verstehen und zu behalten. Dieser Unterricht bildet demnach die Grundlage für alle Lehrfächer. Mit Recht beurtheilt man darum den Stand einer guten Schule je nach den Fortschritten der Kinder in diesem Gegenstande.

4. Wir fügen noch hinzu, daß eine nicht geringe Anzahl Kinder, nachdem sie die Volksschule verlassen haben, in höhere Lehranstalten eintreten. Alle höhere Bildung stützt sich aber so wesentlich auf eine gediegene Sprachbildung von unten an, daß Denjenigen, welche in den Elementen derselben vernachlässigt worden sind, dies trotz aller wissenschaftlichen Studien durch das ganze Leben nachgeht.

Das genügt, um jeden Lehrer zu überzeugen, wie sehr in der Volksschule ganz besonders der Sprachunterricht von der Elementarklasse an eine gründliche und erfolgreiche Methode, Ernst und ausdauernden Fleiß erfordert. Verleiht die Religionslehre dem Gesammtunterrichte und dem Leben überhaupt eine höhere Weihe und ein höheres Licht, so ermöglicht der gediegene Unterricht in der Sprache die für Kirche und Staat nothwendige Bildung und bedingt insbesondere das tiefere Verständniß der übrigen Lehrgegenstände.

§.230. II. Ziel des Sprachunterrichtes.

Durch den Sprachunterricht müssen die Schüler der Volksschule so weit gebracht werden, daß sie Das, was sie sprechen hören, richtig auffassen, Geschriebenes und Gedrucktes in deutscher und lateinischer Schrift fertig und mit Verständniß lesen, ferner, daß sie die Gedanken Anderer, welche sie gehört oder gelesen haben, sowie ihre eigenen Gedanken sinn- und sprachrichtig, mündlich und schriftlich, mit Fertigkeit darstellen können.

Diese Anforderung ginge übrigens sicher zu weit, wenn man dabei nicht eine Einschränkung machte. Es kann nämlich dies Alles nur in dem Umfange verlangt werden, als der sprachliche Stoff der geistigen Fähigkeit und dem Anschauungskreise der Kinder entspricht, überhaupt aber zur Grundlage für jede weitergehende Bildung und zur Betheiligung am späteren kirchlichen und bürgerlichen Leben nothwendig erscheint.

Danach ist das Ziel des Sprachunterrichtes ein doppeltes:

1) Das Sprachverständniß, d. h. der Schüler muß befähigt werden, daß er in der Beschränkung, welche

wir oben angegeben haben, Alles, was er sprechen hört oder was er liest, richtig versteht.

2) Die Sprachfertigkeit, d. h. der Schüler muß auch dahin gebracht werden, daß er sich über Alles, was er gehört, gelesen und selbst gedacht hat, mit Geläufigkeit mündlich und schriftlich sprachrichtig auszudrücken vermag. Dabei setzt immer das Sprachverständniß die Sprachfertigkeit voraus, und umgekehrt; denn Alles, was man nicht versteht, kann man auch nicht richtig ausdrücken, und was man nicht richtig ausdrückt, das hat man großentheils nicht vollständig verstanden.

III. Mittel zur Erreichung des Zieles beim Sprachunterrichte. §. 231.

Nach dem angegebenen Ziele sind hier zwei Fragen zu beantworten, nämlich: Wodurch führt man das Kind in das Sprachverständniß ein, und wodurch bringt man es zur Sprachfertigkeit?

1) Die Beantwortung der ersten Frage bietet keine Schwierigkeit.

a) Alle Sachkundigen sind darin einverstanden, daß im Allgemeinen das Mittel zur Einführung des Kindes in das Sprachverständniß die stetige Gewöhnung desselben ist, Alles zu verstehen, was ihm die Sprache, sei es im lebendigen Worte, sei es durch die Schrift, bietet, sowie auch Das, was es selbst spricht und schreibt. Dieser Grundsatz muß consequent durchgeführt werden nicht nur im Sprach-, sondern im gesammten Schulunterrichte.

Darum ist die Behandlung von Gegenständen, welche dem Kinde noch zu hoch sind oder zu fern liegen oder es gar nicht ansprechen, stets auch ein Nachtheil für seine sprachliche Ausbildung, sowie umgekehrt Alles, was es geistig durchdringen kann, wovon es sich angezogen fühlt, und worüber es sich vielseitig auszusprechen vermag, es auch immer im sprachlichen Ausdrucke fortbildet.

b) Im Besonderen aber bleibt das Hauptmittel und der Maßstab, woran man erkennt, wie weit das Kind im Verständnisse seiner Muttersprache vorangeschritten ist, das logische Lesen, welches wiederum das mechanische oder fertige Lesen voraussetzt.

2) Schwieriger ist die Beantwortung der zweiten Frage, weil hier die Ansichten weit auseinandergehen.

Wenn man früher die Kenntniß der grammatischen Regeln und die Uebung derselben in und durch abgerissene Beispiele als das einzige

und höchste Mittel ansah zur Ausbildung des Kindes im Gebrauche seiner Muttersprache, so mußten die nähere Erwägung der Sache und noch mehr der ungenügende Erfolg die Ueberzeugung feststellen, daß diese Ansicht durchaus unrichtig ist. Erinnert man sich dazu noch, wie damals durch die ausschließlich entwickelnde Methode das Kind sogar in den Sprachbau, die Sprachformen und ein bestimmtes wissenschaftlich geordnetes Regelsystem denkend eindringen und darüber abuurtheilen sollte, wodurch der ganze Unterricht mehr zu einer populären Logik wurde: so wird man zugeben müssen, daß Nichts unpraktischer und unnatürlicher sein konnte, als ein solches Verfahren. Man verwechselte dabei die Volksschule mit den gelehrten Schulen, die Muttersprache mit den fremden Sprachen. Es handelt sich aber hier durchaus nicht um wissenschaftliche Studien und philosophische Forschungen und eben so wenig um die Erlernung einer unbekannten fremden Sprache, sondern blos um die Vervollkommnung der Muttersprache, welche das Kind längst schon spricht. Bei dem wissenschaftlichen Sprachunterrichte muß allerdings die Grammatik oben anstehen, weil in diesem Falle vom Abstrakten zum Conkreten übergegangen werden muß und vorzüglich, weil bei der Erlernung fremder Sprachen im Anfange alles Sprachgefühl fehlt. Dieses ist dagegen im Kinde bezüglich seiner Muttersprache vorhanden, und darnach weiß es in der Hauptsache wohl zu unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird, wenn es sich auch nicht Rechenschaft über die Gründe zu geben vermag, warum das Eine richtig, das Andere falsch ist.

Allerdings ist dieser Sinn im Kinde mehr für den Dialekt, als für das Hochdeutsche ausgebildet. Ob deßwegen der Dialekt anfänglich allein in Anwendung kommen, und allmählig erst das Hochdeutsche angebahnt werden solle, das ist eine Frage, welche noch erörtert wird. Jedenfalls kommt es dabei darauf an, wieweit der Dialekt in einer Gegend vom Hochdeutschen abweicht und mit welcher Gewandtheit man denselben zur Einführung in das Hochdeutsche zu benützen versteht. Dem mag übrigens sein, wie ihm wolle, soviel steht fest, daß dieser Sinn bezüglich der Muttersprache, auch wenn er nur für den Dialekt vorhanden ist, das Kind viel sicherer führt, als die bloße Kenntniß grammatischer Regeln.

a) Um das Kind zur **Sprachfertigkeit** zu bringen, ist im Allgemeinen die **Ausbildung des Sprachgefühles** in demselben das vorzüglichste Mittel.

Diese Ausbildung geschieht im Gesammtunterrichte durch den lebendigen sprachlichen Verkehr des Lehrers mit seinen Schülern, in welchem derselbe selbst

stets musterhaft sprechen, die Schüler aber nachahmen und auch sich frei, aber richtig aussprechen lassen muß.

b) Insbesondere ist das Hauptmittel und der Maßstab, woran man erkennt, in wieweit die Sprachfertigkeit errungen ist, das sprach- und gedankenrichtige Schreiben, welches ein stetiges Nachbilden guter Musterstücke verlangt, das Schönschreiben und die Orthographie aber als Unterlage voraussetzt.

So dreht sich der Sprachunterricht, wenn er das Sprachverständniß und durch Ausbildung des Sprachgefühles die Sprachfertigkeit erzielen soll, hauptsächlich um das fertige und logische Lesen, und um die Stylistik nebst dem Schönschreiben und der Orthographie.

Damit wollen wir aber die Lehre der nothwendigen grammatischen Regeln durchaus nicht aus der Volksschule ausschließen. Die Grammatik soll nur nicht so behandelt werden, als sei sie der Zweck oder auch nur das einzige Mittel zur Erzielung des sprachlichen Zweckes. Sie hat insofern in der Volksschule ihre Berechtigung, weil sie ein Mittel ist:

(a) um der Styllehre, der Orthographie, dem Lesen und der Lehre von der Interpunktion eine sichere, vernunftgemäße Grundlage zu geben und somit das Sprachgefühl zu unterstützen;

(b) um zum allseitigsten Verständnisse eines ganzen Lesestückes hinzuführen;

(c) um die Denkkraft am Erkennen der Sprachgesetze zu üben, das Verlangen des Kindes, die wiederkehrenden Erscheinungen unter Gesetz und Regel zu bringen, zu befriedigen, und es dadurch zu befähigen, sich auch mit Bewußtsein und Sicherheit seiner Muttersprache zu bedienen.

Die Grammatik muß daher im Dienste des Lesens und Schreibens stehen. Alles, was darüber hinausgeht, bleibt ausgeschlossen, weil möglichste Beschränkung des umfangreichen grammatischen Stoffes erstrebt und jede Kleinigkeitskrämerei sorgfältig vermieden werden soll.

Nachdem wir so die Mittel kennen gelernt haben, durch welche man die Kinder zum Sprachverständniß und zur Sprachfertigkeit führen kann, müssen wir näher darauf eingehen, woran und wie im Allgemeinen die sprachlichen Uebungen vorgenommen werden sollen, um alsdann von den verschiedenen Zweigen des Sprachunterrichtes

im Besonderen zu reden. Danach zerfällt die ganze Abhandlung in folgende Abschnitte:

Der erste Abschnitt handelt vom Stoffe und der Form des Sprachunterrichtes im Allgemeinen;

der zweite Abschnitt vom speciellen Sprachunterrichte oder von den Zweigen desselben im Besonderen.

Daran reiht sich als dritter Abschnitt der Lehrgang des Sprachunterrichtes nebst einer Anleitung zu der praktischen Behandlung desselben.

Erster Abschnitt.

Der Stoff und die Form des Sprachunterrichtes im Allgemeinen.

---

§.232. **Vorbemerkung.**

Damit uns nicht der Vorwurf treffe, als wiederholten wir uns in einer und derselben Sache, bemerken wir zum Voraus, daß bei den verschiedenen Zweigen des Sprachunterrichtes auch vom Stoffe und der Form im Einzelnen die Rede sein wird. Hier soll nur der besseren Uebersicht wegen das Allgemeine angedeutet werden, ohne welches man die Behandlung des Einzelnen nicht vollständig erfassen könnte.

§.233. **A. Der Stoff des Sprachunterrichtes im Allgemeinen.**

1) Alles, was vom Lehrer überhaupt gelehrt, beschrieben, vorgetragen und erzählt worden ist, insofern es klar verstanden, gut repetirt und in richtiger Form gegeben wurde, kann Stoff für den Sprachunterricht abgeben.

Damit wollen wir nicht sagen, als solle man bei den übrigen Lehrfächern den sprachlichen Zweck so vorwiegend im Auge haben, daß der Gesammtunterricht zum Sprachunterrichte werde. Vielmehr wird jeder Gegenstand sein eigenes, selbstständiges Ziel haben müssen. Dagegen soll auch außer den besonderen Sprachstunden mittelbar Alles, was in der Schule gelehrt wird, insoweit stets das Kind in der Sprache fortbilden, als man dabei auf Verständniß und richtigen Ausdruck dringt und den so gewonnenen und verarbeiteten Stoff und die errungene Fertigkeit beim schriftlichen Gedankenausdrucke benützen kann.

2) Insbesondere bilden in der Elementarklasse die im Anschauungsunterrichte angeschauten, richtig und allseitig aufgefaßten und besprochenen Dinge das Material für den ersten Sprachunterricht.

Im zweiten Hauptstücke haben wir daher mit Nachdruck darauf gedrungen, daß im Anschauungsunterrichte Alles in einer gewissen natürlichen Ordnung und

in richtigem Ausdrucke festgestellt werden müsse. Daran werden alsdann die ersten Schreib- und Leseübungen geknüpft.

3) Vorzugsweise bildet aber durch alle Klassen das Lesebuch die Grundlage und den Mittelpunkt für den gesammten Sprachunterricht. Nur wo dieses gut benützt wird, kann derselbe den gewünschten Erfolg haben. Daraus geht hervor, von welcher Bedeutung ein gutes und zweckmäßiges Lesebuch für die Volksschule ist. Deßhalb kann die Wahl desselben keineswegs gleichgültig sein.

Die Zahl der einschlagenden Schriften über Inhalt und Einrichtung der Lesebücher für die Volksschule ist Legion. Durchschnittlich tritt es hervor, daß man sich jetzt mehr und mehr von jener äußerlichen Moralität und einseitigen Verstandesbildung, welche durch Rochow's und namentlich Campe's Vorgang begünstigt wurden, so wie von der Ansicht, daß das Lesebuch eine Realencyclopädie sein müsse, entfernt hat. Man sieht in neuerer Zeit mehr auf tiefere Gemüthsbildung, und die meisten gegenwärtig erscheinenden Lesebücher haben deßhalb mit Recht eine entschieden confessionelle Färbung. Darauf aber, daß das Buch selbst Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes sein soll, ist von den Verfassern durchschnittlich wenig Rücksicht genommen worden.

Zum Zwecke eines richtigen Urtheiles bei etwaiger Auswahl oder Abfassung eines Lesebuches wollen wir auf folgende Anforderungen an die Fibel, das Lesebuch für die Mittel- und für die Oberklasse aufmerksam machen.

a) Die Fibel. §. 234.

(Einrichtung derselben.)

1) Das Kind soll in der Fibel das elementarische Lesen lernen und bis zur ersten Lesefertigkeit üben; ebenso das elementarische Schreiben. Das ist der erste und vorzüglichche Zweck des Büchleins. Er muß daher vor Allem berücksichtigt sein. Damit aber derselbe auf eine einfache, leichte und natürliche Weise erreicht werden könne, muß der Stoff Dem entsprechend ausgewählt und angeordnet sein.

2) Das Kind soll auch nichts Unrichtiges lernen. Darum darf in dem Büchlein kein Verstoß gegen die Sprache vorkommen, vielmehr müssen schon auf dieser Stufe der Ausdruck, wie die äußere Form correct sein. Insbesondere soll von vornherein auf Orthographie strenge Rücksicht genommen werden, also dem Kinde nie ein falsches Wortbild vorkommen, z. B. Dingwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben u. s. w. Von gleicher Wichtigkeit ist es, daß in der Orthographie schon völlige Gleichförmigkeit mit dem Lesebuche der Mittel- und Oberklasse herrsche.

3) Nicht minder soll das Kind von Anfang an vor dem sinnlosen Lesen bewahrt bleiben; darum dürfen nicht lauter bedeutungslose Silben in dem Büchlein vorkommen. Es muß vielmehr frühzeitig dem Kinde einsilbige Wörter und einfache Sätzchen bieten, die für dasselbe wirklichen Inhalt haben. Auch dürfen kleine Lesestückchen nicht fehlen, welche schon ein Gedankenganzes bilden.

4) Es ist ferner in dem Kinde auch die Leselust zu erwecken, durch welche es leicht und gern die für seine schwachen Kräfte nicht geringen Schwierigkeiten

besiegt. Darum hat der Stoff der Anschauungs- und Denkweise der Kinder zu entsprechen, ihr Herz anzuregen und sie zu erfreuen. — Ein weiteres sehr empfehlenswerthes Mittel zu diesem Zwecke sind neben den Wörtern, Sätzchen und Lesestückchen hier und da, aber nicht zu häufig, brauchbare Abbildungen. Ganz aus demselben Grunde sind Denkverschen und kleine Lieder, welche auch gesungen werden können, recht passend.

5) Die grammatischen und orthographischen Uebungen, welche mit den Schülern dieser Klasse gelegentlich vorgenommen werden sollen, müssen bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes gleichfalls berücksichtigt sein.

Bemerken wollen wir noch, daß wir bezüglich des Umfanges des Stoffes jeder extremen Richtung, wie überall, so auch hier entgegen sind. Nur nicht zu viel Lesestoff, aber auch nicht so wenig, daß die Uebungen nicht ausreichend stattfinden können.

§.235. ## b) Das Lesebuch der Mittelklasse [1].

(Einrichtung desselben.)

Das Hauptgewicht beim Sprachunterrichte in der Mittelklasse muß auf die Nachahmung und allmählige Aneignung eines zwar einfachen, aber in jeder Beziehuug correcten Styles gelegt werden. Demnach muß das Lesebuch zuerst allen Anforderungen, welche zu diesem Zwecke zu stellen sind, entsprechen. Von gleicher Berechtigung erscheint daneben allerdings auch noch das fertige und logische Lesen. Auf dasselbe ist jedenfalls derselbe Werth zu legen, wie auf den Styl. Eignet sich aber das Lesebuch für den Unterricht in der Stylistik, so ist es auch vollkommen brauchbar für die betreffenden Leseübungen; denn Alles, was das Kind der Mittelklasse schriftlich wiedergeben oder nachbilden kann, vermag es auch unter der Leitung des Lehrers fertig, mit Betonung und Ausdruck zu lesen.

Jedes Lesestück muß daher vor Allem für das Kind ein Musterbild zur Vervollkommnung seiner Sprachfertigkeit und seines Sprachverständnisses sein. Das ist der Hauptzweck des Buches.

Daraus ergeben sich nun folgende spezielle Anforderungen:

1) In Bezug auf Grammatik, Orthographie und den Styl sollen die Lesestücke durchaus an Richtigkeit, Reinheit und Klarheit der Sprache gewöhnen; regelrechter, möglichst einfacher und vollständiger Satzbau, natürliche Wortfolge, volle Biegungsendungen, kurz, eine solche Sprache, daß der Unterricht in der Grammatik, der Orthographie und der Stylistik mit ihr gleichen Schritt halten kann, sind ein unerläßliches Erforderniß.

2) In Bezug auf die Darstellung müssen die Lesestücke einwirken

a) auf die Phantasie. Es muß daher auf volle Klarheit der einzelnen Theile und auf Fixirung jedes Momentes in Natur und Leben so Rücksicht genommen sein, daß das ganze Lesestück dem Kinde wie ein treu gezeichnetes Bild vor die Seele tritt. Denn das wahre Leben des Kindes ist Anschauung; diese muß gewöhnt werden, überall um sich her ein schönes Ganze zu finden. In demselben Maße aber, wie überall klare und lebendige Phantasie hervortreten soll, muß alles Phantastische fern bleiben. Denn nur Wahrheit gibt Klarheit.

b) Auf das Gemüth. Es soll durch die Lektüre unter Leitung des Lehrers in den Kindern ein so unmittelbares Gefühl entstehen, daß es sich sofort

---

1) Siehe die sehr beachtenswerthe Vorrede zu Heinrich Bone's „Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten." Erster Theil. 16. Aufl. Köln 1859.

zur Gesinnung gestalten will. Denn bei ihnen muß die Unmittelbarkeit des Gefühls die Stelle des Charakters und der bewußten Gesinnung vertreten. Man mag dem Schüler z. B. von Fleiß noch soviel vorsprechen, wenn man ihn nicht durch die Anschauung der Vorzüge und moralischen Schönheit des Fleißes dahin bringt, daß sein Gefühl gleichsam davon bewältigt wird, so hilft es wenig. Die Lesestücke müssen deßwegen in dieser Hinsicht durchaus nur edlen Stoff enthalten, aber nicht damit rhetorisiren und renommiren, sondern ihn nur als reine, allein gültige Natur vorführen.

3) In Bezug auf den Inhalt ist der Stoff vorzugsweise in Rücksicht auf die beiden zuletzt genannten Gesichtspunkte auszuwählen. Keineswegs darf man dabei einzig auf die Bereicherung der positiven Kenntnisse als solcher oder zunächst auf die Schärfung des Verstandes oder allzuviel auf das Moralisiren ausgehen wollen. Freude an jeglicher Wahrheit und klare, heitere Betrachtung der Natur sind die besten Zeichen einer schönen, tief sittlichen Seele. Daher werden auch diejenigen Darstellungen immer sittlich einwirken, welche die Wahrheit mit unbefangener Objektivität und das Edle als frische, reine Natur vorhalten. — Ist so der Stoff unmittelbar aus der Natur und dem Leben hergenommen, dann bereichert er dennoch die Kenntnisse des Kindes und veredelt dessen Herz, und dies um so nachhaltiger, als die Absicht nicht so schroff und aufdringlich hervortritt.

4) In Bezug auf die Anordnung des Stoffes dürfen die Lesestücke nicht nach den verschiedenen Fächern aneinander gereiht werden, so daß die eine Abtheilung nur religiöse, die andere nur naturgeschichtliche, die folgende nur geschichtliche u. s. w. Gegenstände enthält. Das heißt einen Nebenzweck zum Hauptzwecke machen und dadurch die Hauptsache verkehren. Auch wünschen wir das Buch nicht geordnet nach dem Gange des grammatischen, orthographischen und stylistischen Unterrichtes, der sich an dasselbe anschließen soll. Den Ausschlag für die Aufeinanderfolge der Lesestücke gibt vielmehr einzig das Lesen. Diejenigen also, welche die wenigste Schwierigkeit für das fertige und logische Lesen bieten und dabei die Leselust erregen, kommen zuerst, und die folgenden reihen sich je nach der größeren Schwierigkeit für diese Uebung an. Dabei darf aber auch das erste Stück schon nicht bloße Wörter und abgerissene Sätze enthalten, sondern es muß ein Redeganzes sein. Dem Lehrer liegt es alsdann ob, sich mit dem ganzen Buche so vertraut zu machen, daß er hier und dort Stücke auszuwählen im Stande ist, wie er sie für seinen jedesmaligen grammatischen, orthographischen und stylistischen Unterricht braucht. Und weil auch Manches vorkommt, was er für den Unterricht in der Religion, Geographie, Naturgeschichte benützen kann, so wird ein zweites Inhaltsverzeichniß alle diese Gegenstände zusammenstellen mit Hinweisung auf die Seitenzahl, wo sie vorkommen.

5) In Bezug auf den Umfang ist es von der größten Wichtigkeit, daß weder die einzelnen Lesestücke, noch das ganze Buch zu umfangreich seien. Nur wenn das Kind vollkommen Herr werden kann über die Theile und das Ganze, wird es befähigt zum freien und musterhaften Wiedergeben und Nachbilden. Darum ganz besonders in dieser Schule nur kein dickes Buch und darin breite weitschweifige Ausführungen.

5) In Bezug auf die Form der Darstellung ist es nothwendig, daß mit kleinen Beschreibungen, Scenen und Bildern, mit Anekdoten und Fabeln, mit Erzählungen, auch eingeflochtenen Vergleichungen abgewechselt wird. Alle diese Formen sind dem Kinde nichts Fremdes; es findet und gebraucht sie Tag für Tag im Leben. Fremder ist ihm schon die Briefform. Soll sie in der Mittelklasse vorkommen, so muß sie vielmehr beschränkt werden, als dies gewöhnlich der Fall ist.

Hohen Werth legen wir dagegen bei dieser Altersstufe auf eine Anzahl geeigneter poetischer Lesestücke. Die Natur des Kindes ist ja vorzugsweise eine poetische. Man beobachte es nur bei seinen Spielen; man sehe, wie es die Thier- und Pflanzenwelt anschaut, wie es noch nicht recht im Stande ist, die Prosa der menschlichen Lebensverhältnisse zu fassen, wie es den Liedchen, Mährchen und Fabeln lauscht, und man wird das poetische Element eines solchen Lesebuches geradezu als ein nothwendiges erkennen. Dazu kommt, daß das Kind seine Sprache erst recht schätzen lernt und zur eigenen Vervollkommnung in derselben sich angetrieben fühlt, wenn es den Eindruck wahrnimmt, den dieselbe auf Jeden alsdann macht, wenn sich mit der Schönheit des Inhaltes die Schönheit der Form verschwistert.

Uebrigens warnen wir auch hier wieder vor jedem Uebermaße und jeder Uebertreibung.

§.236. c) Das Lesebuch für die Oberklasse.

(Einrichtung desselben)

Auch dieses Lesebuch soll Grundlage und Mittelpunkt alles Sprachunterrichtes sein und zwar mit allmählig erweitertem Inhalt und erweiterter Form. Darum muß auch an dieses vor Allem die Anforderung gestellt werden, daß es in sprachlicher Beziehung ein vollkommenes Musterbuch sei. Daran reiht sich eine zweite ebenso wichtige Forderung. Das Kind soll jetzt soweit sprachlich gebildet sein, daß es wenigstens die Hauptschwierigkeiten überwunden hat. Allerdings ist es noch in allen Zweigen des Sprachunterrichtes tüchtig zu üben, zu vervollkommnen und fortzubilden, aber zugleich soll es doch jetzt durch und an der Sprache die erforderliche Bildung für das Leben erhalten. Darum soll dieses Lesebuch auch ein Familienbuch, ein Buch für das ganze Leben sein.

Bei Beurtheilung desselben ist daher von zwei Gesichtspunkten auszugehen:

1) daß es in vollem Sinne des Wortes Schul- und vor Allem Sprachbuch;

2) aber auch das Bildungsbuch für das gesammte Leben des Menschen sei.

Der Stoff eines Lesebuches für die Oberklassen katholischer Volksschulen muß also immer auch einen bildenden, bleibenden Werth haben. Darum kommt es dabei an auf[1]):

1. das sprachliche Element.

Dieses Buch soll vor Allem sprachliche Musterstücke enthalten nach Inhalt und Form. Sie können Gemälde aus dem Natur- und Völkerleben oder Scenen aus der Kirchen- und Weltgeschichte, auch der Geographie sein.

Eine solche Einrichtung nützt mehr, als wenn man alle Wissensgebiete materiell erschöpft und systemgerecht aufschichtet. Nur drei Bilder sachlich nach allen Richtungen behandelt, haben mehr Werth für die sprachliche Ausbildung, als gelehrte encyclopädische Abhandlungen. Kinder verlangen Sachen, nicht bloße Worte. Man gebe vor Allem dem Leseunterrichte behufs der sprachlichen Bildung einen vortrefflichen, behaltenswerthen Inhalt. Darum dürfen die Lese-

---

1) Das Nachfolgende ist einem vortrefflichen Aufsatze aus dem Trierer Schulfreund Band X. S. 156 ff. entnommen; „Ideen über die Einrichtung des Schullesebuches für die Oberklasse katholischer Volksschulen.“

stücke nicht von **einem**, wenn auch noch so vorzüglichen Schulmanne, selbst verfaßt, sondern sie müssen eine Sammlung der besten Erzeugnisse unserer Literatur sein, die für das **Kind** in jeder Beziehung **classisch** sind. Dabei darf man aber selbstverständlich nicht die Elementarschule vergessen; es dürfen keine Stylübungen und Lesestücke vorkommen, welche die Grenze der Volksschule und die Bedürfnisse im Allgemeinen überschreiten.

2. Das confessionelle Element.

Die katholische Schule, stets im Bunde mit der Kirche, hat auch **katholisches Leben** zu erwecken, und zu diesem Zwecke muß das Lesebuch in der Volksschule mitwirken. Außerdem ist es ja gerade die katholische Kirche, welche alle wahre Bildung hervorgerufen hat und stets befördert. Darum liegt in Allem, was sie hervorgebracht, zugleich etwas Veredelndes und Bildendes für das Kind.

Dagegen sei ein Lesebuch keine Dogmatik, Moral, Liturgik oder Kirchengeschichte. Soll es auch von katholischem Geiste durchweht sein, soll es auch auf dem Boden der katholischen Dogmen stehen; so darf es aber keineswegs ein Religions- und Erbauungsbuch werden. Jedoch sind Bilder von heiligen Orten, Zeiten und Festen, insbesondere aber Charakterbilder aus der Kirchengeschichte, wenn sie ästhetisch abgerundet sind und eine gemüthliche Form haben, wohl an ihrem Orte. Sie können und sollen die Glanzpunkte des ganzen Buches bilden. Der Schüler soll darin die Glorie seiner Kirche schauen, bewundern und über Alles hochschätzen. Jede Ueberladung, jede schroffe Controverse ist daher auch gerade hier ein Schaden.

3. Das gemüthbildende Element.

Ein Lesebuch, welches nicht **das Gemüth** des Kindes veredelt und bildet, ist ein mangelhaftes, wo nicht ein schlechtes. Dahin gehören diejenigen Lesebücher der Oberklasse, welche statt Sachen nur Namen, statt Dinge nur Zahlen, statt Thatsachen nur deren Formen, statt eines correcten Inhaltes und anschaubarer Verhältnisse nur ein Gerippe, ein steifes Wortverzeichniß, einen todten Auszug aus den verschiedenen Wissensgebieten liefern. Sie wollen Vieles und Vielerlei geben und geben, im Grunde genommen, Nichts.

Was in einem Lesebuche vorkommt, muß stets mit dem gleichen Interesse, mit der nämlichen Lust und Freude gelesen werden, wenn es auch zehn- und zwanzigmal gelesen wird; ja, es muß um so mehr ansprechen, je tiefer und allseitiger man in die Form und den Inhalt eindringt.

4. Das poetische Element.

Es ist bereits gesagt, daß **poetische Stücke** im Lesebuche nicht fehlen dürfen; denn es liegt ein reges Interesse für die natürliche und ungekünstelte Poesie in der Jugend, und darum wirkt sie so vortheilhaft auf die ästhetische und Gemüthsbildung derselben ein. Aber dergleichen poetische Stücke dürfen nicht im Uebermaße vorkommen und auch nicht abstrakte Lehren, bloße Moral oder Tändeleien enthalten. Sie sollen vielmehr hinweisen in das Staats- und Volksleben, in das Bereich der Welt- und Kirchengeschichte, des Natur- und Menschenlebens. Auch die Poesie muß von der Alltäglichkeit und Armseligkeit entfernen, aber so, daß Inhalt und Form dem Kinde entsprechen.

5. Das nationale Element.

Das Lesebuch muß endlich auch ein **deutsches**, ein nationales sein. Der Mensch wird Alles, was er ist, durch die Erziehung. Aus diesem Grunde fordern wir auch, daß besonders das Lesebuch für die Oberklasse das nationale

Element betone. Allerdings hat die Schule Nichts mit der Politik zu schaffen; aber sie kann und soll die Liebe zum Vaterlande wecken, den Sinn für Das, was dasselbe gethan, unternommen, erzeugt und ausgeführt hat. Die deutsche Geschichte gehört auch dem deutschen Volke; das Lesebuch biete ihm daher ergreifende Scenen aus derselben.

Was endlich die Anordnung des Stoffes und das Inhaltsverzeichniß betrifft, so gilt hier das Nämliche, was wir bereits beim Lesebuche der Mittelschule bemerkt haben.

Soviel über den Stoff des Sprachunterrichtes. So wichtig er ist, so ist doch die Behandlung desselben von Seiten des Lehrers noch viel wichtiger.

B. Die Form oder die Methode des Sprachunterrichtes im Allgemeinen.

§.237. a) Der formell grammatische, logisch grammatische und analytische Sprachunterricht.

Um in das Verständniß der Methode einzuführen, nach welcher wir den gesammten Sprachunterricht behandelt wissen wollen, ist es nothwendig, zuerst einen Rückblick zu thun in die verschiedenen bisherigen Verfahrungsweisen bei diesem Gegenstande. Von ihnen heben wir nur drei als die gebräuchlichsten hervor: die formell grammatische, die logisch grammatische und die analytische. Erstere ist die älteste: in neuerer Zeit wandte man sich mit besonderer Vorliebe der zweiten zu, und in neuester Zeit tritt die letztere mit Entschiedenheit in den Vordergrund.

Die älteste Methode oder der **formell-grammatische** Sprachunterricht hat es mehr mit der Betrachtung der äußeren Formen der Sprache, den Formen des Ausdruckes zu thun und läßt sie erkennen und üben, um richtig und hochdeutsch sprechen und schreiben zu lehren; der **logisch-grammatische** dagegen betrachtet vorzugsweise die inneren, logischen Verhältnisse, um als ersten und nächsten Zweck in das Verständniß der Sprache einzuführen und hierauf den richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben zu stützen.

Die alte Grammatik geht also von der Betrachtung der Form auf die des Inhaltes; die neuere umgekehrt von der Betrachtung des Inhaltes auf die der Form.

Bei diesen entgegengesetzten Richtungen ist eine Vereinigung derselben oder ein Mittelweg nicht möglich.

Anders stellt sich das Verhältniß des logisch-grammatischen Sprachunterrichtes zu dem **modernen oder analytischen** heraus. Beide suchen das Verständniß der Schriftsprache als ersten und obersten

Zweck zu erreichen; jener, indem er einen nach den Lehren der Grammatik geordneten, mit Beispielen und Uebungen versehenen selbstständigen Lehrgang zu Grunde legt; dieser, indem er ausgewählte Literatur- oder Musterstücke als Unterlagen benützt zu logischen Zergliederungen, grammatischen Belehrungen und den verschiedenartigsten stylistischen Darstellungen 2c. 2c. Das Ziel ist also dasselbe; die Mittel zu seiner Erreichung dagegen sind verschieden.

Welche Stellung bei der analytischen Methode die Grammatik einzunehmen habe, insbesondere wie sie richtig anzuwenden sei, um zum zusammenhängenden **schriftlichen** Gedankenausdrucke zu befähigen, ist eine Frage, welche großentheils die jetzige methodische Bewegung in diesem Unterrichtszweige hervorgerufen hat.

Ihre Aufgabe ist vollends eine unklare und unbestimmte geworden dadurch, daß man den Darbietungen des Lesestückes keinen bestimmten Einfluß auf die Ordnung der grammatischen Belehrung gestattete und diese ganz gelegentlich, bruchstückweise und abgerissen ohne irgend einen sachlichen Zusammenhang nur da zuließ, wo sie gerade behülflich war für das Sprachverständniß und die Sprachfertigkeit.

Wegen dieser mangelhaften, zerstreuten und planlosen grammatischen Belehrungen ist der moderne Sprachunterricht auch von erfahrenen Schulmännern entschieden verworfen oder doch scharf getadelt worden.

Eben so wird es dem logisch-grammatischen Sprachunterrichte zum Vorwurfe gemacht, daß er nicht genug in den lebendigen Verkehr der Sprache versetze, zu viel Grammatik treibe, sich zu hoch versteige, indem er den Schüler anleite, die innere Thätigkeit seines Geistes zu beobachten, nachzudenken über die eigenen Gedanken und den Ausdruck derselben und wie dieser nach sicheren Gesetzen zu Stande komme 2c. 2c. — dies Alles in einer Weise, daß nur eine geübte Denkkraft diesem unfaßlichen Unterrichte zu folgen vermöge. Wie hat man sich in den Schulen doch mit der Lehre von den Verhältnissen nach ihren äußeren und inneren Beziehungen abgeplagt, und war der Erfolg proportional den Bemühungen?

Ein solcher Unterricht führt den unvermeidlichen Nachtheil mit sich, daß er den Kindern zu viele Definitionen gibt, die sie nicht verstehen, und ihnen Regeln anlehrt, die ohne jede praktische Bedeutung für sie sind. —

Hört hingegen jede Systematik in der deutschen Sprache auf, wie dieses nach dem analytischen Unterrichte der Fall ist, so entbehrt ein solcher von vorn herein jedes inneren Zusammenhanges, und ein stetig fortschreitender Gang, wie einen solchen die Volksschulen nöthig haben, kann nicht beobachtet werden.

Wir schlagen daher sicher den rechten Weg ein, wenn wir die richtigen Momente der logisch grammatischen und der analytischen Methode mit einander verbinden. Dadurch bleiben wir bewahrt vor der Einseitigkeit, wie sie in der ersteren liegt, sowie vor der Planlosigkeit der letzteren.

b) Die Verbindung des analytischen und logisch grammatischen Sprachunterrichtes als die richtige Methode. §. 238.

Uebereinstimmend mit der analytischen Methode lehren wir die Sprache nicht an gemachten Beispielen, nicht im abgerissenen Organe, sondern im lebendigen Ganzen. Es ist kein Zweifel, daß

dieses das Richtige sein muß. Denn sowie nur im Satze die Funktion der Wortarten begriffen und die Bedeutung des Wortes und seiner Biegungsformen anschaulich wird, so kann auch der Satz selber erst in der Rede seine Bedeutung erhalten und verstanden werden. Die Entwickelung der Sprachgesetze muß sich also an die lebendige Sprache fügen und der Unterricht ans Lesebuch anschließen. Von diesem fordern wir daher auch, daß es an Reinheit und Klarheit der Sprache gewöhne und seinem Inhalte nach belehrend, wahr und schön sei.

Uebereinstimmend mit der logisch grammatischen Methode legen wir diesem unserem analytischen Verfahren einen bestimmten, vollständigen Lehrplan zu Grunde. Zwar dürfen in dem Lesebuche die Musterstücke nicht vom nackten Satze an ordnungsmäßig einem Lehrgange angepaßt sein; denn eine solche Anordnung würde dem Buche Natur und Wesen nehmen; es wäre ein Sprach-, kein Lesebuch mehr. Darum folgt in ihm für den Sprachunterricht nicht so bequem und zugeschnitten Eins auf das Andere; auch kann nicht jede Beschreibung oder Erzählung, wie sie zufällig beim Aufschlagen in die Augen kommt, zur Grundlage eines geordneten Unterrichtes in der Sprache dienen. Allein der Lehrer muß den Lehrplan fest und sicher im Kopfe haben und alsdann bei der Wahl und Aufeinanderfolge der zu behandelnden Stücke darauf sehen, daß sich diese neben inhaltlichem Fortschritte auch zu denjenigen Entwickelungen besonders eignen, die eben in seinem Plane liegen. Auf diese Weise wird derselbe das gesammte Sprachgebiet mit den Schülern, obgleich an Lesestücken, dennoch systematisch durchwandern und bei jeder Wiederholung ihnen auch den Zusammenhang des Gelehrten zum klaren Bewußtsein bringen. Einen vollständigen Lehrgang, den Jeder bei diesem Unterrichte zu Grunde legen kann, geben wir später.

I.

Ehe wir auf denselben hier im Allgemeinen eingehen, wollen wir zuvor ganz speziell aufzählen, was wir vom Schüler voraussetzen, um den Unterricht mit ihm darnach beginnen zu können. —

Wir nehmen an, daß er ungefähr acht bis neun Jahre alt ist und im Schreiblese- und Anschauungsunterrichte an einem aus seinem Lebenskreise gewählten, einfachen, sinnvollen und verständlichen Lehrstoffe mit ihm die nothwendigen Uebungen vorgenommen sind, die ihn befähigen:

a) kleine Erzählungen mit Verständniß zu lesen;
b) das Gelesene in seine Sätze — als Theile des Ganzen — und so fort bis in seine Laute aufzulösen und zu buchstabiren, endlich

die vorkommenden Geschlechts=, Ding=, Eigenschafts= und Thätigkeitswörter zu unterscheiden und zu ordnen;

c) die Druckschrift in regelmäßige Currentschrift mit Trennung nach Sprechsilben **fehlerfrei** zu übertragen und wohl auch kleinere Sätze zu ergänzen, Wörter abzuleiten u. dgl., wozu in jeder guten Fibel hinlänglich Stoff geboten ist;

d) über die ihm unmittelbar oder in guten Abbildungen vor Augen gestellten, mit ihm allseitig betrachteten Dinge oder besprochenen Verhältnisse oder Handlungen sich richtig und lautrein in ganzen Sätzen auszudrücken und diese einfachen Sätze, wenn zu deren Bildung das Nöthige vom Lehrer auf der Wandtafel angedeutet wird, ohne Fehler gegen die Orthographie niederzuschreiben. —

II.

Hat der Schüler diese Vorkenntnisse bis zu seiner Aufnahme in die Mittelschule erlangt, so beginnen wir nach dem aufgestellten Plane ihm **die vier Verhältnisse der Person, Zahl, Zeit und der Aussageweise** an Lesestücken zu erklären.

a) Obgleich die Uebungen, welche an diesen Verhältnissen vorgenommen werden sollen, grammatische, orthographische und stylistische zugleich sind, so werden wir bei der nachfolgenden Betrachtung der Methode, uns mehr über das Stylistische verbreiten müssen.

Der Lehrer wählt zur Veranschaulichung der ersten beiden Verhältnisse am Besten eine anziehende Erzählung, in welcher eine Person vorzugsweise handelnd hindurchgeht, damit an ihr, indem man sie durch das ganze Lesestück sprechend, dann angesprochen, dann besprochen auftreten läßt, durch solche Uebertragungen die Anwendung der entsprechenden Fürwörter und am Zeitworte die nämliche Biegungsendung, gegen die der Schüler im Anfange so häufig verstößt, oft — mündlich rein und hörbar (ohne sie jedoch widerwärtig zu betonen) und schriftlich recht augenfällig — wiederkehren. Gleiches gilt von den Zeitformen der Verben und der Aussageweise durch Hilfswörter und Satzformen.

Es ist ein großer Unterschied, ob diese Uebungen, die an dem gewählten Lehrstücke ihren Ausgangspunkt nehmen und sich an anderen passenden vollziehen, an gegebenen oder vom Schüler zu bildenden nackten Sätzen nach der „Sprachlehre," oder ob sie am Lesebuche geschehen. An diesem findet er einen Inhalt und reiche Anschauungen, und indem er die Grundlage in eine andere Zeitform etwa noch mit Verbindung eines der übrigen Verhältnisse überträgt, wird sein Sprachgefühl empfindlich gestimmt gegen den unerlaubten Uebergang aus einer Form in die andere im Zusammenhange der Rede. Ueberdies sind diese Uebertragungen, indem sie Darstellungen in veränderter Form sind, die ersten Uebungen des Styls. Die Bildung der verschiedenen Satzformen, die Versetzung der trennbaren Vorsilben und Verben und dieser selbst, die Wortfolge im Satze 2c. 2c. nöthigen den Schüler auf den Sinn zu achten und sich die Formen des Ausdruckes dafür anzueignen.

Ganz besonders aber müssen wir hervorheben, wie solche Uebertragungen geeignet sind, dem Prinzipe der Orthographie zu dienen. (Siehe in der speziellen Lehre über die Orthographie.) Denn während die in sprachliche Zucht genommenen mündlichen Uebungen in's Verständniß einführen und das Gehör schärfen für die richtige Aussprache, bleibt der Schüler bei den schriftlichen Ausführungen vor jedem falschen Wortbilde bewahrt. Er reproducirt

gesehene Wortbilder und befolgt dabei die Gesetze des Gedächtnisses; er schaut sie an, prägt sich dieselben ein und überträgt sie dann mit den erkannten Veränderungen in die Currentschrift. In einem der folgenden Paragraphen, der von der Correctur handelt, ist ausgeführt, wie leicht, instructiv und erfolgreich sich dieselbe dabei gestaltet.

Bleiben dagegen die Bildung von Sätzen und daran die Uebungen dem Schüler überlassen, so wird Das, was er nach langem zeittödtenden, nutzlosen Besinnen endlich herausbringt, inhaltslos und kaum zu reinigen sein von all den Fehlern, die weniger durch die kindliche Leichtfertigkeit und Unachtsamkeit, als durch die Unwissenheit und das Unvermögen verschuldet worden sind. Die Last aber, die dem Lehrer durch die alsdann nöthig gewordenen abspannenden Verbesserungen verursacht wird, ist ein Kreuz, das er sich selber auflabet, indem er nicht sorgfältig genug seine Schüler vor Unrichtigkeiten sichert, für welche er sie nimmer verantwortlich machen kann. Solche und ähnliche Aufgaben, wie z. B. eine Anzahl Wörter von Dingen zu schreiben, die aus Eisen, Kupfer, Erde gemacht sind, oder die sich in der Stube, im Felde 2c. 2c. befinden, sind, wenn sie nicht vorbereitet werden, der Samen für das Unkraut, das die Orthographie überwuchert und kaum mehr in der Folge zu vertilgen ist. Wie vermag auch nur ein Kind die Namen der Pflanzen im Garten, der Geräthe in der Küche 2c. 2c., oft Dinge, die es nicht einmal richtig zu benennen weiß, fehlerfrei niederzuschreiben, wenn es vorher über Aussprache und Schreibung derselben Nichts gehört und gesehen hat? Und doch, zu welchen Mitteln hat man nicht schon seine Zuflucht genommen, namentlich im Anfange, wo die unmittelbare unterrichtliche Thätigkeit des Lehrers Alles erst zu ebenen hat, um sich schnell einer Abtheilung in der Schule durch stille Beschäftigung zu entledigen! —

Der Lehrer darf schlechterdings Nichts schreiben lassen, sobald in ihm auch nur der geringste Zweifel aufsteigen müßte, daß es gegen die Lehre der Rechtschreibung geschehen könnte. Wir wiederholen deßhalb: Jede Aufgabe, die gegeben wird, muß vorher nach allen Seiten hin mündlich tüchtig vorbereitet sein. Das ist eine Regel, die wir auf allen Stufen des Unterrichtes betonen und die wir in unserer Ausführung auf's genaueste befolgt haben.

Insbesondere finden die stylistischen Uebungen in den vorausgegangenen logischen, grammatischen und orthographischen die Erfüllung dieser Bedingung; sie treten stets da erst auf, wo der Gang des Unterrichtes die Vorbereitung dazu vollendet hat.

b) Neben den bereits begonnenen Uebertragungen fordern wir das **wörtliche Niederschreiben aus dem Gedächtnisse** als Uebung im schriftlichen Ausdrucke erst, nachdem ein mit Bewußtsein begleitetes Auswendiglernen und **die Zerlegung aller mehrsilbigen Wörter des Lesestückes in Stamm- und Nebensilben** vorhergegangen ist.

Diese Reproduktion eines auswendig gelernten Lesestückes dem Wortlaute nach ist eine Uebung, die von Manchen einem Dictandoschreiben gleich geachtet wird. Man sagt, es sei einerlei, ob die Schüler die memorirte Erzählung wörtlich aus dem Gedächtnisse darstellen, oder ob man ihnen dieselbe dictire. Wir sind dieser Meinung nicht, weil durch das wörtliche Einprägen des Musterstückes der Schüler mit dem Inhalte sich auch den Ausdruck dafür, die Satz- und Wortformen, aneignet, und weil das Niederschreiben nunmehr nur eine Reproduktion des vorher Angeschauten ist, worauf noch die auf Vergleichung gegründete und von uns angeordnete Selbstcorrectur folgt, die der Auffassung

der Rechtschreibung eben so förderlich ist, als das Dictandoschreiben ihr schaden wird, sofern es mehr als eine Anwendung der schon erlangten orthographischen Kenntniß sein soll. —

III.

Aus dem bisher Gesagten ist ersichtlich, daß bis hierher die grammatischen, orthographischen und stylistischen Uebungen auf's innigste mit einander verwoben sind. Jede grammatische Arbeit ist zugleich eine orthographische und stylistische und umgekehrt. Von nun an werden Grammatik und Stylistik zwar nicht vollständig getrennt, aber doch mehr gesondert behandelt. Die Orthographie dagegen bleibt, wie früher, mit beiden verbunden. Wir setzen im Nachfolgenden zuerst den Gang des stylistischen und alsdann den weiteren Gang des grammatischen Unterrichtes fort und werden am Schlusse noch das Nothwendige über die logischen Uebungen bemerken.

1) Hat einmal das Kind in der Grammatik, Orthographie und Stylistik die Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, von denen wir bereits gesprochen haben, dann erst sollen die **Nachbildungen von Musterstücken** auftreten.

Man wendet zwar gegen das inhaltliche Niederschreiben oder die Darstellung von Lesestücken mit verändertem Ausdrucke ein, daß diese Uebung das Original verschlechtere, von dem die Voraussetzung gelte, es sei gut, und weiter, daß sie in dem Kinde den Grund lege zur Gleichgültigkeit und Verachtung des Inhaltes, somit zur Oberflächlichkeit im Erkennen und Urtheilen der Dinge oder zum anmaßenden Uebermuthe. Wir dagegen halten es für unmöglich, daß ein Schüler, dem man zur Erkenntniß verhilft, daß er mit seiner Darstellung desselben Inhaltes weit hinter der seines Vorbildes zurückgeblieben ist, dies also nicht zu erreichen vermochte, durch diese Uebung übermüthig und anmaßend werden könne. Wir sind vielmehr überzeugt, daß für ihn diese gewonnene Einsicht eher ein Mittel, ein spornender Impuls sei zu immer größerem Fleiße und zur wohlanstehenden Bescheidenheit. Wenn man nur nicht vom Schüler geradezu fordert, er solle ein Lesestück mit anderen Worten wiedergeben, sondern wenn man vorerst für manche Ausdrücke und Wortformen andere sucht und solche an der Tafel notirt, desgleichen die Wörter, welche die Begriffe ausdrücken, die in der Grundlage durch Thatsachen veranschaulicht sind; so läßt sich diese Uebung immerhin mit großem Nutzen anstellen. Dasselbe läßt sich von der Umsetzung eines poetischen Stückes in Prosa sagen, obgleich diese Uebung auch bei der glücklichsten Wahl des Ausdruckes immer eine Zerstörung einer schönen Form ist.

Die Nachbildungen stufen sich ab in solche, welche sich streng an die Satzformen des Musterstückes halten, in freiere und ganz freie.

Was die ersteren betrifft, so versteht es sich wohl von selbst, daß nicht ein sklavisches Festhalten an die Satzformen des Vorbildes gefordert werden soll, ohne alle Rücksicht auf den Inhalt; wo vielmehr dieser eine andere Satzform durchaus verlangt, darf sie auch vorkommen. Unter der Leitung des Lehrers wird ohnedies der Schüler bald die Form eines streng nachgebildeten Musterstückes durchbrechen wollen, der neue Inhalt wird ihn gleichsam nöthigen, vermittelnde Uebergänge, nothwendige Zusätze u. s. w. zuzufügen, und das nennen wir die freiere Nachbildung, welche ihn wieder befähigt zur ganz freien. Auf letztere legen wir viel mehr Werth, als auf die Beschreibungen, wie sie oftmals in den Schulen vorgenommen werden. Bei denselben hat man sein bestimmtes Schema und läßt darnach eine Menge Gegenstände bearbeiten. Ist z. B. nach einer bestimmten Ordnung der Tisch beschrieben, dann geht das bei der Be=

schreibung des Stuhles gerade so u. s. w. Solche Uebungen haben weder einen anziehenden Inhalt, noch wecken sie die Denkkraft, noch bilden sie stylistisch fort.

Damit sei aber nicht gesagt, daß die Beschreibung überhaupt verdrängt werden solle; es soll nur der zu beschreibende Gegenstand mehr in Beziehung zu dem Kinde treten, das ihn beschreibt, und dadurch Handlung und Leben in die Darstellung gebracht werden. Dafür aber muß das Kind geeignete Muster im Lesebuche vorfinden und diese nachzubilden suchen. Dabei wird die freie Anwendung des Ausdruckes, des Gedankenganges und der Darstellung wesentlich befördert, dadurch, daß man mehrere ähnliche Gegenstände nach einem und demselben Muster bearbeiten läßt, gerade wie es im Rechnen bildender ist, ein Rechenexempel auf verschiedene Weise, als viele nur auf eine Weise lösen zu lassen.

Die freien Nachbildungen sind zugleich die Uebergänge zu der **Ausführung eines Thema's nach eigener Auffassung.**

2) In und neben diesem stylistischen Unterrichte, also von dem inhaltlichen Niederschreiben der Lesestücke an, geht der **grammatische** in folgendem Gange fort:

a) Es werden in Lesestücken **alle Sätze**, ohne Rücksicht darauf, ob sie Haupt- oder Nebensätze sind, **in zwei Theile zerlegt**: der eine Theil enthält **Alles**, was zur Aussage, der andere **Alles**, was zum Satzgegenstande gehört.

Wenn wir nicht sogleich mit dem nackten Satze beginnen und aus ihm die Hauptsatzglieder herausfinden lassen, so haben wir dabei Gründe, welche unser Verfahren rechtfertigen. Das Kind soll nämlich vor Allem in das Verständniß der Sätze eingeführt werden, wie sie ihm gewöhnlich vorkommen; auch muß es sich, obgleich es die Worte aus dem Lesestücke wiedergibt, schon erweiterter und doch richtig aussprechen. Hauptsächlich aber ist diese Vorübung der Uebergang zur Entkleidung solcher Sätze bis zum nackten Satze. Wir geben also dem Schüler das Ganze, wie es sich in der Rede darstellt, und lassen ihn selbst den Kern aufsuchen.

b) Die zweite Stufe, welche sich ganz natürlich an die erste anschließt, ist **die Entkleidung der Hauptglieder von den Nebengliedern und dadurch die Kenntniß des nackten Satzes.** Dabei wird es fast in jedem Lesestücke vorkommen, daß bei der Entkleidung nicht blos der nackte, sondern auch **der zusammengezogene Satz in seinen Hauptgliedern** hervortritt, und deßwegen verbinden wir mit dem ersteren zugleich auch diesen letzteren.

Wer nur bis hierher unseren Gang aufmerksam verfolgt hat, wird schon beurtheilen können, wie wenig der Einwand gegründet ist, daß ein Lesestück nicht genug gleichartige Beispiele in sich fasse, um daran ein Sprachgesetz veranschaulichen und feststellen zu können. Allerdings stellen sich dem Kinde nicht ganze Reihen von nackten, zusammengezogenen und erweiterten Sätzen u. s. w. in den Lesestücken dar; aber durch richtige Behandlung derselben treten alle diese Spracherscheinungen zahlreich genug und viel anschaulicher hervor. Wir geben zu, daß dies bei einigen grammatischen Lehren nicht der Fall ist, aber auch nur bei einigen; alsdann aber wird das Fehlende an anderen Lesestücken, in welchen sich diese Spracherscheinungen auch vorfinden, ergänzt, sowie es überhaupt dem Lehrer überlassen bleibt, nach gewonnener Anschauung und nach vollständigem Verständnisse der grammatischen Regel dieselbe auch außer dem Lesebuche an Beispielen weiter einzuüben.

c) Die folgende Stufe ist nun **der erweiterte Satz.**

Die Uebungen folgen dabei so aufeinander:

1) Zuerst sucht das Kind die Beifügungen auf, welche in der Rede

einfache Ausdrücke und ganze Sätze sein können, und verwandelt dabei die einfachen Ausdrücke in Sätze und die Sätze in einfache Ausdrücke.

2) Nachdem dies bis zur Fertigkeit fortgesetzt worden ist, wird auf gleiche Weise bei den Ergänzungen und Umständen verfahren.

So tritt im erweiterten Satze zugleich **der zusammengesetzte** auf, und wie vorher an den nackten Satz, zugleich der zusammengezogene in seinen Hauptgliedern sich anschloß, so läuft auch hier wieder **der zusammengezogene in seinen Nebengliedern** parallel dem erweiterten.

Indem wir so mit und in dem letzteren zugleich den zusammengesetzten und zusammengezogenen Satz in seinen Nebengliedern behandeln, gehen wir einen ganz naturgemäßen Weg. Keineswegs geben wir dadurch zuviel auf einmal, indem bei rechter Behandlung sich Alles auf die einfachste Weise ergibt und dem Kinde viel klarer und übersichtlicher wird, weil wir nicht zerreißen, was in sich selbst zusammengehört. Redet man z. B. von der Beifügung, so ergibt es sich von selbst, auch zugleich vom Beifügesatze zu reden, der nichts Anderes ist, als eine Beifügung in veränderter Form.

Ganz besonders wollen wir aber noch aufmerksam machen, daß man überhaupt nie zu einer neuen sprachlichen Uebung fortschreiten solle, als bis der Schüler in der vorausgehenden bis zur Sicherheit und Fertigkeit gelangt ist. Von dieser Stetigkeit hängt der Erfolg des ganzen Unterrichtes ab.

IV.

Es bleibt uns noch übrig, Etwas über die **logischen Uebungen** zu sprechen, welche den grammatischen und stylistischen **vorausgehen** müssen.

Sie dienen dazu, den Schüler in das nothwendige Verständniß des Lesestückes einzuführen. Man gibt dabei durch richtiges Vorlesen und Vorerzählen demselben zuerst den Totaleindruck, führt, ohne sich in strenge und abstrakte Definitionen einzulassen, in das Wort- und Sachverständniß ein und macht zuletzt auf den Grundgedanken und den Gedankengang aufmerksam. Diese Uebung sei zugleich Sprechübung, und es darf daher der Lehrer nicht das Ganze durch zu viele Fragen zersplittern, sondern er soll nur den Schüler unterstützen, daß er sich selbst in freier Rede ausspreche. Oberflächlichkeit, anderntheils aber auch zu große Breite, bei welcher man Manches herbeizieht, was keinen Werth oder keine spezielle Beziehung zum Zwecke des Unterrichtes hat, sind Fehler, vor denen wir warnen.

Wenn wir den Gang des methodischen Verfahrens beim gesammten Sprachunterrichte kurz zusammenfassen wollen, so ist es dieser:

1) Der Lehrer legt seinem Unterrichte ein Lesestück zu Grunde. Dasselbe wählt er aus entweder vorzüglich für den grammatischen oder vorzüglich für den stylistischen Unterricht, je nachdem der Lehrplan, den wir später geben werden, dies erfordert. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß die betreffende Uebung einzig an diesem Lesestücke vorgenommen werde, sondern sie setzt sich, wenn es nothwendig erscheint, noch an anderen so lange fort, bis die gehörige Fertigkeit und Sicherheit errungen ist.

2) Der Lehrer liest logisch richtig das ausgewählte Lesestück vor. Dem Vorlesen geht aber noch je nach der Fähigkeit der Schüler und dem mehr oder weniger schwierigen Inhalte des Lesestückes das Vorerzählen voraus. Nachdem alsdann die Schüler auf die Betonung und die Gründe derselben in Kürze aufmerksam gemacht worden sind, versuchen Einzelne das Vorgelesene richtig nachzulesen. Entspricht ein Lesestück schon vollständig dem Bildungsgrade der Kinder, so mögen sie es zu Hause durchlesen, zu verstehen suchen und alsdann in der Sprachstunde dessen Inhalt angeben und lesen. Das Vor- und Nachlesen soll hier zunächst nur zur Einführung in das Verständniß und zur Beibringung des Totaleindruckes dienen, nicht aber als eigentliche Leseübung zur Erzielung des fertigen und logischen Lesens, welche in besonderen Stunden geschehen muß.

3) Für die spezielle Einführung in das Verständniß dient die nun folgende logische Uebung. Der Lehrer verhilft zuerst zu dem nothwendigen Wort- und Sachverständnisse und läßt alsdann den Grundgedanken und den Gedankengang des Ganzen von den Schülern auffinden.

4) Nun wird das nach der Anleitung des Lehrplanes und nach der Auswahl des Lesestückes bestimmte grammatische oder stylistische Pensum anschaulich gemacht. Erst nach tüchtiger und zweckmäßiger Besprechung und Durchsprechung desselben folgt jedesmal die schriftliche Uebung mit der Anforderung an den Schüler, Das genau und richtig schriftlich darzustellen, was vorher mündlich festgestellt worden ist. Bei dieser schriftlichen Darstellung ist streng auf die Orthographie zu halten, so daß das Kind kein falsches Wortbild niederschreibt. Es muß daher entweder schon über die Schreibart jedes Wortes sicher gestellt worden sein, oder vorher sicher gestellt werden. Darum tritt überall, wo es nothwendig ist, die orthographische Uebung herein: bald schließt der Schüler bei abgeleiteten Wörtern auf den Stamm, bald bildet er Gruppen verwandter Wörter, bald übt er orthographische Regeln, wo Grammatik oder Stylistik darauf führen u. s. w.

5) Nach vollendeter Arbeit wechseln die Schüler die Tafeln, unterstreichen sich gegenseitig die Fehler genau und pünktlich, und nachdem Jeder wieder seine Schiefertafel zurückerhalten hat, muß er auf's sorgfältigste unter der Leitung des Lehrers und seiner Mitschüler die Feh-

ler verbessern. Spezielleres hierüber findet sich in der Abhandlung über die Correctur.

6) Ist so eine Uebungsstufe vollständig zurückgelegt, so folgt stets eine Wiederholung und Abrundung des Vorausgehenden und eine zusammenhängende Uebersicht über das Ganze.

Zweiter Abschnitt.

Der spezielle Sprachunterricht oder die Zweige desselben im Besonderen.

Einleitung. §.239.

Wir haben nun den Sprachunterricht, von dem wir bereits die Wichtigkeit, das Ziel und die Mittel zur Erreichung desselben, sowie den Stoff und die Form im Allgemeinen kennen lernten, in seinen einzelnen Zweigen zu betrachten. Diese sind, wie wir schon wissen, Lesen, Schreiben und Grammatik.

Lesen und Schreiben werden in ihren ersten Anfängen zusammen gelehrt durch den Schreibleseunterricht. Dann gehen sie, obgleich sie in allen Schulklassen innerlich zusammen gehören und ein Ganzes bilden müssen, zur besseren Uebung und zur Erlangung allseitiger und spezieller Fertigkeit aus einander. Beim Lesen unterscheiden wir dann die äußere Seite desselben, nämlich das mechanische oder fertige und die innere Seite oder das logische Lesen. Ebenso unterscheiden wir beim Schreiben die äußere Seite oder das Schönschreiben, die innere Seite oder den Aufsatz und, in der Mitte zwischen diesen Uebungen liegend, die Orthographie.

Die Grammatik, welche nur als Mittel zur Förderung sowohl des richtigen Lesens, als des richtigen Schreibens dienen soll, wird sich sachgemäß im Unterrichte mehr an Letzteres anschließen müssen.

Wenn wir die Zweige des Sprachunterrichtes nach dem Ziele desselben ordnen, erhalten wir folgendes Schema:

Im ersten Schuljahre:

(Lesen und Schreiben verbunden, also:)

Schreiblesen.

In den folgenden Schuljahren:

(Lesen und Schreiben als Uebungen getrennt, also:)

I. **Lesen:**	II. **Schreiben:**
mechanisches und logisches	Schönschreiben,
	Orthographie,
	Aufsatz

und

zur Förderung des richtigen Lesens und Schreibens:

III. Grammatik.

§.240. # 1. Der Schreiblesenunterricht.

Vorbemerkung.

Die Schreiblesemethode, d. i. die Methode, schreibend lesen und lesend schreiben zu lernen, ist noch nicht so alt. Im Anfange dieses Jahrhunderts fand sie erst Eingang in Deutschland. Harnisch, Scholz und Graser haben sie zuerst verbreitet, und jetzt ist sie allgemein. Vor ihr hatte sich die Lautirmethode Bahn gebrochen, indem sie die alte Buchstabirmethode verdrängte.

Es ist unmöglich, sich ein richtiges Urtheil über all diese Methoden zu bilden, wenn man nicht zwischen Laut, Zeichen und Buchstabennamen wohl unterscheidet. Der Laut ist die Sache, der geschriebene und gedruckte Buchstabe das Zeichen für die Sache, wozu noch der Name kommt, der nur bei den Stimmlauten mit dem Laute selbst übereinstimmt. Nun ist es allein methodisch richtig, das Kind vor Allem mit der Sache, also dem Laute und dem Zeichen für die Sache, also dem geschriebenen und gedruckten Buchstaben, und zuletzt mit dem Namen bekannt zu machen.

a) In der Buchstabirmethode erhielt das Kind zuerst die Namen aller Buchstaben nach der Reihenfolge des Alphabets, ohne zu wissen, wie dieselben lauten, und es mußte, bei dieser alleinigen Kenntniß der Namen, Silben und Wörter sprechen und lernen, ohne sich Rechenschaft geben zu können, warum z. B. be — a = ba und nicht bea; vau — a = va und nicht vaua lautet. Es blieb sonach Alles bloße Gedächtnißsache. Daher dauerte es so lange, bis die Kinder lesen lernten, und nicht selten kam es vor, daß sie später wieder Alles vergaßen. Die Unbrauchbarkeit der Buchstabirmethode für die Erlernung des ersten Lesens liegt so offen da, daß schon Amos Comenius [1]) darauf aufmerksam machte. Dann erst, wenn die Kinder mit einiger Fertigkeit lautiren, kann und muß auch das Buchstabiren auftreten und fleißig zur Anwendung kommen, aber nicht im Dienste des Lesens, sondern des orthographischen Schreibens.

b) Die Lautirmethode entspricht schon mehr den methodischen Anforderungen; denn sie gibt zuerst den Laut, dann das Zeichen; aber sie gibt Letzteres nicht vollständig, indem das Kind dasselbe nicht entstehen sieht und selbst darstellt, sondern es blos in der Druckschrift durch das Auge als ein Ganzes erkennt. Es wird nämlich anfänglich nicht geschrieben, sondern blos gelesen, und darin liegt der Mangel.

c) Die Schreiblesemethode gibt dem Kinde Alles methodisch richtig und vollständig; es erhält nämlich zuerst den Laut; dann sieht es das Zeichen vor seinen Augen entstehen und stellt es selbst dar (schreibt); zuletzt wird es noch mit dem Namen des Buchstabens bekannt gemacht. Die Schreiblesemethode ist daher unstreitig die beste, das Kind allseitig und am meisten sowohl im unmittelbaren, als mittelbaren Unterrichte anregende und jetzt die allgemeinste Methode. Im Nachfolgenden werden wir deßwegen auf sie allein eingehen und den

---

1) Geb. 1591, gest. 1671; berühmt durch seinen *Orbis sensualium pictus*.

Anfänger mit dem Stoff und Ziel, der Form und dem Lehrgange des Schreibleseunterrichtes näher vertraut machen.

I. Der Stoff und das Ziel des Schreibleseunterrichtes. §.241.

Die Laute des Alphabets, wie sie sich am einfachsten und leichtesten für das Schreiben und Sprechen und mannigfache Verbinden zu Silben und Wörtern an einander reihen, die geschriebenen und gedruckten Zeichen für diese Laute mit ihren Namen, die mündliche und schriftliche Verbindung zu Silben und Wörtern bilden den Stoff; die erste Fertigkeit im Erkennen und Auffinden aller dieser Laute sowohl durch das Gehör beim freien Sprechen, als durch das Auge beim Lesen von Schreib- und Druckschrift, das Schreiben und mündliche sowohl, als schriftliche Verbinden derselben zu Silben und Wörtern, sowie das Auflösen der Silben und Wörter in ihre Bestandtheile sind das Ziel des Schreibleseunterrichtes, der mit dem ersten Schuljahre zu Ende gebracht werden soll.

Das Schreiben des großen Alphabetes und beider Alphabete nach der Reihe, sowie die vollständige Fertigkeit im Verbinden und Auflösen der Laute mögen dem Anfange des zweiten Schuljahres anheimfallen.

II. Die Form des Schreibleseunterrichtes. §.242.

Ehe man mit dem eigentlichen Schreibleseunterrichte beginnen kann, müssen zuerst zwei Vorübungen vorgenommen worden sein, welche parallel neben einander hergehen, nämlich eine mündliche zur Uebung des Ohres und der Sprachwerkzeuge als Vorübung für das Lesen und eine schriftliche zur Uebung des Auges und der Hand als Vorübung für das Schreiben. Die Nothwendigkeit dieser Vorübungen leuchtet aus dem Nachfolgenden von selbst ein.

I. Die Vorübungen zum Schreibleseunterrichte. §.243.

A. Mündliche Vorübungen.

Vorbemerkung.

Fast in keinem anderen Lehrgegenstande sind bei einer und derselben Methode die Manieren, wobei dem einen Lehrer diese, dem anderen jene besser ansteht, so mannigfaltig, als hier. Wir können sie daher unmöglich alle berücksichtigen; manche werden wir gelegentlich, andere gar nicht berühren, obgleich sie empfehlenswerth sein mögen und Vielen sogar eine Lieblingssache geworden sind. Wer einmal die Methode zu würdigen weiß, wird sich leicht später mit der einen und der anderen Manier selbst vertraut machen können. Schon bei den mündlichen

Vorübungen gibt es zwei verschiedene Wege, von denen man ausgehen kann und welche beide zu demselben Ziele führen, der eine nur langsamer, der andere schneller. Wir wollen beide Verfahren berücksichtigen, weil sie die Sache selbst klarer machen, und überlassen es Jedem, welches von beiden er einhalten will.

Um die Kinder zur Kenntniß der Laute zu bringen, gehen Viele den analytischen und dann den synthetischen Weg, indem sie zuerst die Sätze in ihre Wörter, die Wörter in ihre Silben, die Silben in ihre Laute zerlegen und dann diese wieder zu Silben und Wörtern verbinden lassen.

Andere schlagen sogleich den synthetischen Weg ein, indem sie den Kindern zuerst die Laute geben und diese zugleich zu Silben und Wörtern verbinden. In Schulen, in welchen der Anschauungsunterricht schon tüchtig vorgearbeitet hat, so daß in diesem viele Sätzchen bereits langsam und deutlich gesprochen worden sind, mag sich das letztere Verfahren besser empfehlen.

§.244. 1. Das analytische Verfahren bei den mündlichen Vorübungen zum Schreibleseunterrichte.

Durch Auflösen der Sätze, Wörter und Silben soll das Kind Einsicht in die Sprachtheile erhalten und diese kennen lernen. Es soll ihm klar werden, daß Alles, was es spricht, Wörter sind, welche wieder aus Silben und Lauten bestehen. Das Resultat der ganzen Uebung aber ist das Herausfinden, Erkennen, richtige Sprechen und Verbinden aller Laute der Sprache.

Die Uebung zerfällt in folgende Stufen:

Erste Stufe: Das Zerlegen der Sätze in Wörter.

Hierbei sind vorzüglich Sätze mit einsilbigen Wörtern zu wählen, weil bei mehrsilbigen der Schüler sonst in den Fall kommt, diese bei dem Absetzen nach dem Takte als mehrere Wörter zu betrachten und abzutheilen.

Verfahren wird etwa so:

Lehrer: Sagt mir, was ist das?

Sch. Das ist ein Buch.

L. Ich will euch diese Antwort langsam vorsprechen; sprecht sie langsam nach: Das — ist — ein — Buch.

Sch. —

L. Wir wollen nun an den Fingern zählen, wie vielmal wir bei dem Sprechen abgesetzt haben.

Lehrer und Schüler: Das — Einmal, ist — zweimal, ein — dreimal, Buch — viermal.

L. Jedesmal haben wir ein Wort gesprochen. Das Sätzchen hat also wie viele Wörter?

Sch. —

L. Wie heißt das erste, das zweite, das dritte, das vierte Wort?

Sch. —

Haben die Kinder durch fortgesetzte Uebung im Auflösen solcher Sätzchen,

welche der Lehrer durch anregende Fragen die Kinder selbst bilden und dann selbst auflösen läßt, genügende Fertigkeit erlangt, so wird zur zweiten Stufe übergegangen.

Zweite Stufe: Das Zerlegen der Wörter in Silben

Der Lehrer macht die Schüler aufmerksam, daß es Wörter gebe, bei welchen man auch mehrermal absetzen müsse. Es folgt alsdann das Zerlegen vieler mehrsilbigen Wörter in Silben etwa auf diese Weise:

L. Wie heißt dieser Knabe?

Sch. Konrad.

L. Sprecht diesen Namen noch einmal, aber setzt dabei ab, wie ihr bei den Sätzen abgesetzt habt!

Sch. Kon — rad.

L. Kon — rad ist der Name dieses Knaben und ist daher nur ein Wort. Dieses Wort ist aber so groß, daß man es nicht auf einmal — auf einen Schlag — aussprechen kann. Man muß dabei absetzen. Sprecht es, und seht, wie oft ihr dabei absetzen müßt; ich will euch jedesmal ein Zeichen dazu geben. Fangt an!

Sch Kon —

L. (taktirt.)

Sch. rad.

L. (taktirt.) — Wie vielmal habt ihr abgesetzt?

Sch. Zweimal.

L. Seht, Das, was man auf einmal — auf einen Schlag ausspricht, ist eine Silbe. Wie viele Silben hat demnach das Wort Kon — rad?

Sch Zwei Silben.

L. Wie heißt die erste Silbe? u. s. w.

Sch. —

Nach gewonnener Fertigkeit auf dieser Stufe schreitet der Lehrer zur dritten.

Dritte Stufe: Das Zerlegen der Silben in Laute.

Lehrer: Sprecht A — dam!

Sch. —

L. Wie viele Silben hat das Wort?

Sch. —

L. Wie heißt die erste Silbe?

Sch. A.

L. Sprecht, An — ton!

Sch. —

L. Wie heißt in diesem Worte die erste Silbe?

Sch. An.

L. Wie hat sie bei A — dam geheißen?

Sch. A.

L. Gebt Acht! — ich will jetzt beide Silben langsam sprechen. A —, A — n. Wie viele Töne oder Laute hört ihr in der ersten Silbe: A?

Sch. —

L. Wie viele Töne oder Laute hört ihr in der zweiten Silbe A — n?

Sch. —

L. Wie heißt in A — n der erste, wie der zweite Laut?

Sch. —

L. Sprecht Va — ter!

Sch. —

L. Wie heißt in Va — ter die erste Silbe?

Sch. —

L Wie viele Laute hat die Silbe Va?

Sch. —

L. Wie heißt in der Silbe B—a der erste, wie der zweite Laut?
Sch. —
Ist auch diese Uebung vollendet, so kommt die vierte Stufe.

Vierte Stufe: Das Auffinden und Erkennen der Stimm- und der Mitlaute und die Verbindung derselben zu Silben und Wörtern.

a) Das Auffinden und Erkennen der Stimmlaute.

Die Uebung geschieht anfänglich am leichtesten an solchen Wörtern, welche mit einem Stimmlaute anfangen; bei jedem folgenden wird der vorher aufgefundene nochmals wiederholt und behalten. Zuletzt spricht der Lehrer Silben und Wörter, und die Kinder hören und sprechen den darin vorkommenden Stimmlaut; dann gibt der Lehrer den Stimmlaut an, und die Kinder sagen Wörter, in welchen derselbe vorkommt.

Am Schlusse werden alle Stimmlaute in der Reihenfolge des Alphabets mehreremal rein hergesagt und behalten.

b) Das Auffinden und Erkennen einzelner Mitlaute.

Die Uebung geschieht an Silben und Wörtern, in welchen ein Mitlaut und ein Stimmlaut zusammen schon eine Silbe bilden.

Zuletzt finden die Kinder aus vorgesprochenen Wörtern die betreffenden Mitlaute auf und suchen selbst solche, worin sie vorkommen.

c) Das Verbinden der Stimmlaute mit den Mitlauten.

Hier wird jedesmal der neu gefundene und geübte Mitlaut mit allen Stimmlauten als An-, dann als Auslaut und zuletzt als An- und Auslaut zugleich verbunden.

§. 245. 2. Das synthetische Verfahren bei den mündlichen Vorübungen zum Schreibleseunterrichte.

Bei diesem Verfahren geht man vom Laute aus und zur Bildung von Silben und Wörtern über.

Erste Stufe: Das Sprechen und Erkennen aller Stimmlaute, Doppellaute und Umlaute.

Die Uebung geschieht auf folgende Weise:

a) Der Lehrer spricht einen Stimmlaut gedehnt, dann kurz, ganz klar und rein vor und fordert die Schüler auf, diesen Laut in derselben Weise nachzusprechen. Der Takt ist hier ganz an der Stelle, indem stets ein Niederschlag mit der Hand das Zeitmaß angibt. Anfangs wird die Uebung eines Lautes etwa eine halbe Stunde erfordern. Jedenfalls gehe der Lehrer nie zum nächsten, bis der vorhergehende mit Fertigkeit correct von allen Kindern gesprochen wird.

Jedesmal spricht auch der Lehrer Silben und Wörter, aus welchen die Kinder die eingeübten Laute heraushören müssen, und umgekehrt, der Lehrer gibt den bereits eingeübten Laut an, und die Kinder sprechen Silben und Wörter, worin er vorkommt.

b) Nachdem die Schüler sich in das Gedächtniß eingeprägt haben, daß man diese Laute Stimmlaute nennt und wie sie der Reihe nach auf einander folgen, lernen sie die Verbindung derselben zu Doppellauten, also a — u = au;

a — i = ai; e — i = ei; e — u = eu. Sie verbinden und lösen auf, nennen den ersten und den zweiten Laut [1]).

c) Daran reiht sich die Einübung der **Umlaute** ä, ö, ü und des Doppellautes äu ganz auf die obige Weise.

Bei dieser Uebung muß besonders auf die Unterscheidung der ähnlich klingenden Laute, als des i und des ü 2c. 2c., wenn diese bereits gelernt worden sind, aufmerksam gemacht werden, weil eine solche Unterscheidung zum richtigen Lesen und orthographischen Schreiben unbedingt nothwendig ist.

Zweite Stufe: Das Sprechen und Erkennen einzelner Mitlaute und das Verbinden derselben mit allen Stimmlauten.

Auf gleiche Weise werden nun auch die Mitlaute geübt, soweit dies bis zur Beendigung der schriftlichen Vorübungen geschehen kann. Die Reihenfolge derselben richtet sich nach der jedesmaligen Fibel.

Nachdem der erste Mitlaut, etwa das n, m oder s geübt ist, wird derselbe mit allen Stimmlauten zuerst als Anlaut, dann als Auslaut, zuletzt als An- und Auslaut verbunden; dann werden derartige Silben aufgelöst. Bei jedem folgenden Mitlaute bleibt die Uebung dieselbe.

Auch hier muß spezielle Rücksicht auf die ähnlich klingenden Laute genommen werden, z. B. des b und p; des d und t u. s. w.

B. Schriftliche Vorübungen.

Erste Stufe: Das Orientiren. §.246.

Haben sich die Kinder im Anschauungsunterrichte schon im Allgemeinen orientiren lernen, so lernen sie jetzt nur, was auf der **Wand-** und **Schiefertafel** u. s. w. **oben, unten, mitten, rechts, links, rechts oben, links oben, rechts unten, links unten, in der Mitte oben, in der Mitte unten, in der Mitte rechts, in der Mitte links** ist.

Zu diesem Zwecke erhalten einzelne Kinder abwechselnd vom Lehrer ein Lineal oder einen Stab, mit welchem sie auf die verschiedenen Punkte der Wandtafel, wie sie der Lehrer Diktando angibt, hindeuten. Ganz dieselbe Uebung wird alsdann auch auf der Schiefertafel vorgenommen.

Ferner bringt der Lehrer einen Senkel und eine Wage mit und zeigt den Kindern an denselben, was senkelrecht oder senkrecht und was wagrecht, ferner, was schief ist. Er läßt wiederum die Kinder selbst ein Lineal oder einen Stab in allen diesen Richtungen halten und sich Dinge nennen, welche diese Lage haben.

Zweite Stufe: Uebung der Buchstabenbestandtheile, einzeln und in Verbindung.

a) Schreiben **einzelner** Striche von gleicher Dicke.

Senkrechte Linien von oben nach unten und von unten nach oben, **wagrechte** Linien von links nach rechts und von rechts nach links, **schiefe**

---

1) In Schulen, in welchen die Einübung des ei und eu und des äu auf dieser Stufe zu schwer fallen sollte, kann sie später vorkommen.

Linien nach rechts oben, links oben, rechts unten, links unten; gebogene Linien nach oben, nach unten, nach rechts, nach links.

Je sicherer und fertiger die Kinder im Schreiben aller dieser Striche sind, desto schneller werden sie nachher die Buchstaben bilden. Ueberhaupt müssen alle Vorübungen mit besonderer Sorgfalt und Ausdauer vorgenommen werden, weil sie den eigentlichen Schreiblesеunterricht wesentlich erleichtern. Die Zeit, welche man auf sie verwendet, ist keineswegs verloren, sondern man wird später um so schneller und mit um so besserem Erfolge vorankommen, je weniger man sich hier übereilt hat.

Die Einübung kann auf folgende Weise geschehen:

Der Lehrer benützt die auf der ersten Stufe erlangte Fertigkeit im Orientiren und läßt das Kind selbst zuerst wieder mit dem Lineal, nachher mit der Kreide auf der Wandtafel von einem der bezeichneten Punkte zu einem anderen fahren, läßt sie also selbstthätig senkrechte, wagrechte und schiefe Striche fertigen.

Er beschreibt auch die Striche auf die nämliche Weise, wie später die Buchstaben beschrieben werden. Das Zählen im Takte findet gleichfalls seine Anwendung. Die Uebung wird jedesmal auf der Schiefertafel bis zur Fertigkeit fortgesetzt sowohl unter der unmittelbaren Leitung des Lehrers, als auch bei stiller Beschäftigung. Ueberwachung und Nachhilfe ist dabei immer nothwendig.

Die Schiefertafeln, welche mit einem Schwämmchen versehen sein müssen, werden, so oft sie in Gebrauch kommen, rasch, etwa im Takte, auf die Bank gelegt, so daß die breiten Seiten oben und unten hin zu liegen kommen Der Griffel muß lang und spitz sein. Beim ersten Gebrauche desselben gebe der Lehrer etwa in folgenden Worten eine Anleitung, wie er gehalten werden muß.

L. Nehmet eueren Griffel in die rechte Hand! Haltet ihn mit dem Daumen und Mittelfinger, und leget ihn an den oberen Knöchel des Zeigefingers an! Strecket den Zeigefinger in die Höhe! Leget jetzt den Zeigefinger auf den Griffel! Haltet die Finger gerade! (Der Lehrer macht Alles vor.)

So wollen wir künftig immer den Griffel halten. Sitzet nun aufrecht, und haltet die linke Hand links unten auf die Tafel! Setzet jetzt links oben an; macht einen senkrechten Strich nach unten! Eins. — u. s. w.

Der Lehrer sieht nach, hilft mit und erinnert stets, daß sie einen senkrechten Strich von oben nach unten gemacht haben.

Nach wiederholter Uebung wird Dasselbe als stille Beschäftigung oder als Hausaufgabe aufgegeben. Alsdann werden ebenso senkrechte Striche von unten nach oben, wagrechte von links nach rechts u. s. w. geübt.

b) Verbindung der Striche von gleicher Dicke.

Verbindung von senkrechten und wagrechten, von senkrechten und schiefen, von wagrechten und schiefen, von schiefen und schiefen Strichen u. s. w.

Die Verfahrungsweise ist etwa folgende:

Ein einzelnes Kind steht mit der Kreide in der Hand an der Wandtafel; der Lehrer diktirt: Setze links oben an, mache eine senkrechte Linie abwärts; setze unten an dieser Linie an, und ziehe eine wagrechte nach rechts! Wie viele Striche hast du gemacht?

Sch. —

L. Was für Striche hast du gemacht?

Sch. —

L. Sind diese Striche mit einander verbunden, oder ist jeder für sich?

Sch. —

L. Wo sind sie verbunden?

Sch. —

Nachdem einzelne Schüler so an der Wandtafel die senkrechte mit der wagrechten verbunden haben, wird die Uebung auf der Schiefertafel vorgenommen.

2. Schiefertafeln heraus! Eins — zwei. — Zeiget wie ihr den Griffel haltet! — Setzet links oben an! — Fahret senkrecht abwärts! Eins; dann nach rechts wagrecht! Zwei. — (Der Lehrer sieht nach.) — Deutet auf die senkrechte Linie! Auf die wagrechte Linie! Deutet auf die Stelle, wo beide Linien verbunden sind!

c) Schreiben von Haar- und Grundstrichen.

Der Lehrer macht aufmerksam, daß, wenn man mit der Kreide oder mit dem Griffel stärker oder schwächer auf die Wand- oder Schiefertafel aufdrückt, dickere oder dünnere Striche entstehen. Die ersteren heißen Grundstriche, die letzteren, weil sie so dünn sind, wie ein Haar, Haarstriche.

Die Uebung geschieht wieder Diktando an einzelnen und auch an verbundenen Strichen, bei welchen letzteren die Striche aufwärts Haar-, die Striche abwärts Grundstriche sein müssen.

Diese mündlichen und schriftlichen Vorübungen mögen etwa die vier ersten Wochen in Anspruch nehmen. Nachdem der Lehrer sich in einer gedrängten Wiederholung versichert hat, daß die Kinder es darin zur genügenden Fertigkeit gebracht haben, geht er zur Verbindung des Schreibens und Lesens über.

II. Der eigentliche Schreibleseunterricht.

Vorbemerkung. §. 247.

Auch hier gibt es bei einer und derselben Methode verschiedenartige Manieren.

1) Viele reihen die Laute, je nach der Schwierigkeit im Schreiben derselben an einander, so daß sie entweder mit dem i oder dem ſ beginnen und jedesmal den Buchstaben folgen lassen, der sich im Schreiben am einfachsten aus den vorangehenden ergibt. Andere nehmen, sich stützend auf den nämlichen Grundsatz, die Buchstaben, welche in die Mittellinien geschrieben werden, zuerst, dann die nach oben, dann die nach unten und zuletzt die nach oben und unten verlängerten Buchstaben. Andere sehen mehr auf Lese- und Sprechübungen und führen daher die Laute zuerst auf, welche am leichtesten gehört und gesprochen werden und sich am mannigfaltigsten zu Silben und Wörtern verbinden lassen. Die einmal eingeführte Fibel wird hierüber in den einzelnen Schulen entscheiden, indem es nicht rathsam ist, einen ihr widersprechenden Lehrgang einzuhalten.

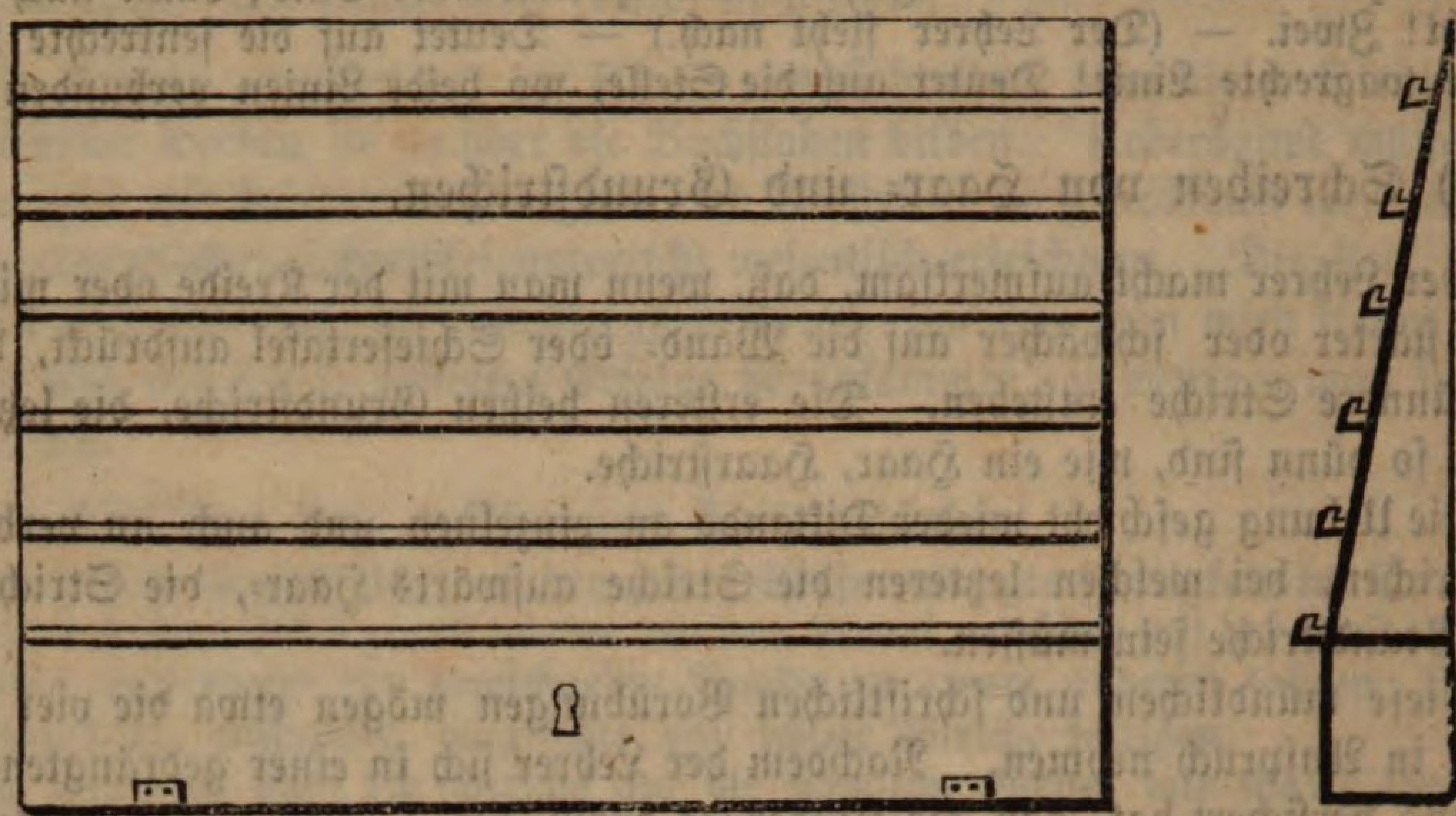
2) Als Grundlage eine ungebräuchliche Elementarschrift einführen wollen, wie Wurst gethan hat, ist eine unnöthige Zeitverschwendung. Dagegen wollen Viele die Kinder im Anfange blos mit dem Schreiben und Lesen der Kurrentschrift und alsdann erst mit der Druckschrift bekannt machen, während die Meisten Beides verbinden. Auch hier entscheidet die Fibel.

3) Einige nehmen im eigentlichen Schreiblesеunterrichte eine halbe Stunde mündliche und eine halbe Stunde schriftliche Uebungen, während Andere beide gleichzeitig mit einander vornehmen.

4) Zum besseren Behalten der verschiedenen Laute und ihrer Zeichen bedienen sich Manche verschiedener Hilfsmittel. Daß man zu dem Zwecke jedem Laute und Zeichen einen sonderbaren Namen gibt, als Brummer, Schnurrer u. s. w. ist Spielerei; empfehlenswerth ist dagegen der Gebrauch von Bildern, welche bekannte Gegenstände darstellen, deren Namen dem Kinde die eingeübten Laute wieder ins Gedächtniß zurückrufen, weil sie damit beginnen.

5) Zur Uebung des Lesens und Schreibens findet man in manchen Schulen außer der Anwendung der Fibel, der Lautirtafeln, der Wand- und Schiefertafeln

auch den Gebrauch des Setzkastens, von dem wir hier eine Abbildunggeben. Er



Vordere Ansicht. Seitenansicht.

leistet da, wo durch Helfer die unterste Abtheilung theilweise beschäftigt werden muß, seine guten Dienste. Ein besseres Kind der oberen Abtheilung stellt die auf Pappendeckel geschriebenen Druckbuchstaben zu Silben und Wörtern zusammen; alle Kinder lesen und schreiben alsdann dieselben [1]).

Erste Stufe: Sprechen, Schreiben und Verbinden (Lesen) der Laute i, n, m.

a) Mündliche Uebung.

Der Lehrer läßt sich mehrmals den Stimmlaut i rein vorsprechen, alsdann ihn aus Silben und Wörtern heraushören; zuletzt fordert er die Kinder auf, Wörter zu nennen, in welchen derselbe vorkommt. Ebenso wird bei den Lauten n und m verfahren. Darauf werden Silben gebildet und wieder aufgelöst, in welchen der Stimmlaut i vorkommt, die Laute n und m aber An- oder Auslaut sind.

b) Schriftliche Uebung.

Ehe der Lehrer zum Schreiben des Lautes i schreitet, liniirt er zuerst die eine Seite der Schiefertafeln aller Kinder mit einem spitzen Eisen der Breite nach, so daß die schmäleren Seiten nach links und rechts zu liegen kommen. Nothwendig sind die zwei Mittellinien und

---

1) Von einer neuen Lesemaschine, welche eine Nachahmung der Rechenstäbe ist, erschien eine Beschreibung unter dem Titel: Beschreibung einer neuen Lesemaschine und Anweisung zum Gebrauche derselben als Vorübung zu jeder Handfibel. Von einem praktischen Schulmanne. — Langensalza. — Diese Lesemaschine zeichnet sich dadurch aus, daß man durch Nebeneinanderstellen des Selbstlaut- und Mitlautstabes und Verschieben derselben ohne Zeitverlust eine Menge verschiedenartiger Silben entstehen lassen kann, während der Setzkasten eine freiere Bewegung gestattet.

eine obere und eine untere Bestimmungslinie; die schiefen oder Lagelinien bleiben noch weg.

Alsdann läßt der Lehrer das Kind sich solange an jeder Reihe dieses Liniennetzes orientiren, bis es mit demselben ganz und gar vertraut ist.

Viele Schreiblehrer wollen von Hilfslinien jetzt noch Nichts wissen. Sie behaupten, die Schrift werde dadurch steif und gezwungen, und dem Auge des Kindes werde zuviel Zwang angethan. Ist aber die Schrift selbst auf eine bestimmte Größe und überhaupt auf ein bestimmtes Verhältniß angewiesen, zu der sich jeder Schreibende bequemen muß; so ist es auch nothwendig, die Schrift des Kindes, besonders im Anfange auf das richtige Verhältniß einzuschränken. Mag dieselbe dadurch anfänglich steif und gezwungen sein, so darf man nur allmählig auf der folgenden Stufe, auf welcher die Regelmäßigkeit erzielt ist, die Schranken fallen lassen, wodurch dann auch dieser Uebelstand mehr und mehr schwindet. Im Schönschreibunterricht kommen wir darauf zurück.

Ist der Stimmlaut i am Schlusse der mündlichen Uebung von allen Kindern rein und klar gesprochen worden, so schreibt ihn der Lehrer zwischen die mittleren Linien [1]) auf die Schultafel und spricht: Das ist das Zeichen oder der Buchstabe für den Stimmlaut i; wenn ihr dieses Zeichen, diesen Buchstaben sehet, müßt ihr sprechen i.

Nun schreibt der Lehrer diesen Buchstaben noch einmal, indem er nach jedem Bestandtheile einhält und denselben beschreiben läßt.

L. Gebet Acht! Wo fange ich an?
Sch. —
L. Was habe ich jetzt für einen Strich gemacht?
Sch. Einen Haarstrich (rechts schief) aufwärts.
L. Damit verbinde ich jetzt einen Grundstrich. Wo habe ich angefangen?
Sch. —
L. Was ist es für ein Strich?
Sch. Ein Grundstrich (links schief) abwärts.
L. Wie viele Striche habe ich jetzt gemacht?
Sch. —
L. Was sind es für Striche?
Sch. —
L. Wo sind sie mit einander verbunden?
Sch. —
L. Mit diesen beiden Strichen ist das i noch nicht fertig. Sehet einmal auf das fertige i hin, und sagt mir, was noch fehlt!
Sch. —
L. So wollen wir auch diesen Strich noch machen. Mit welchem Striche muß ich ihn verbinden?
Sch. —
L. Wo muß ich anfangen?
Sch. —

---

1) Man kann auch mit den einzelnen Bestandtheilen der Buchstaben und deren Beschreibung sogleich beginnen und so vor den Augen der Kinder das i entstehen lassen. Es kommt auf die Vorkenntnisse und Sicherheit der Kinder in den Vorübungen an.

L. Wie muß ich den Strich ziehen?
Sch. —
L. Wie viele Striche habe ich jetzt gemacht?
Sch. —
L. Beschreibet den ersten, den zweiten, den dritten Strich!
Sch. —
L. Aber es fehlt immer noch Etwas, bis das i fertig ist. Wer weiß es?
Sch. —
L. Ja, da ist noch Etwas über dem Grundstrich, nämlich ein Punkt, den muß ich auch noch machen. Ueber welchen Strich muß ich ihn machen? Jetzt ist das i fertig. Sagt mir nun, was haben wir erstens gemacht?
Sch. —
L. Was zweitens u. s. w.
Sch. —
L. Aus wie vielen Theilen besteht also das i?
Sch. —
L. Aus wie vielen Haarstrichen?
Sch. —
L. Aus wie vielen Grundstrichen?
Sch. —
L. N., komme heraus, deute auf alle Theile, und beschreibe sie!
Sch. —
L. Kannst du jetzt das i schreiben?
Sch. —
L. Wo mußt du ansetzen?
Sch. —
L. Thue es! u. s. w.

So versuchen mehrere Kinder den Buchstaben i auf der Schultafel zu schreiben. Dann heißt es: Schiefertafeln heraus! — Zeigt, wie man den Griffel halten muß! — Wo müßt ihr ansetzen?
Sch. —
L. Setzet an! — Was macht ihr zuerst? u. s. w.
Sch. —
L. Gebt Acht, ich zähle jetzt bei jedem Striche! — Also Haarstrich (rechts schief) aufwärts, Eins. — Was macht ihr jetzt?
Sch. Grundstrich (links schief) abwärts.
L. Zwei! Was müßt ihr nun machen?
Sch. Haarstrich (rechts schief) aufwärts.
L. Eins! Was muß noch gemacht werden?
Sch. Ein Punkt über den Grundstrich.
L. Zwei! Wie lautet dieser Buchstabe?
Sch. —

Nun wird das i fleißig geschrieben, beschrieben und dabei taktirt; zuletzt wird nur noch taktirt; dann setzt sich die Uebung als stille Beschäftigung fort.

Können die Kinder das i mit Fertigkeit schreiben, so macht sie der Lehrer mit dem Druckbuchstaben bekannt, indem er ihn auf die Tafel malt, auf einem Papptäfelchen vorzeigt, die Kinder denselben auf der Lautirtafel und in der Fibel suchen läßt.

Auf gleiche Weise wird in den folgenden Unterrichtsstunden das Schreiben der Buchstaben n und m geübt.

Besondere Aufmerksamkeit muß alsdann auf die schriftliche Verbin-

dung der Buchstaben verwendet werden. Dem Kinde ist dabei zum Bewußtsein zu bringen, daß stets bei einem und demselben Worte der Anstrich eines Buchstabens hinweggelassen wird, wenn der vorausgehende Buchstabe mit einem Nachstriche endigt.

Weitere Stufen: Sprechen, Schreiben und Verbinden der übrigen Laute je nach der Fibel.

So gehen die Uebungen auf allen folgenden Stufen weiter fort. Der neu zu übende Laut wird zuerst rein gesprochen, mit den vorausgehenden Lauten zu Silben und Wörtern mündlich verbunden, die Silben aufgelöst und abermals der neue Laut herausgehört; dann wird derselbe geschrieben, mit anderen bereits geschriebenen Buchstaben schriftlich verbunden, und es werden die Silben gelesen; darauf derartige Silben diktirt und in ihren Bestandtheilen betrachtet. Nachdem der Buchstabe auch in der Druckschrift erkannt und die betreffenden Silben in der Fibel gelesen worden sind, wird die Druckschrift in die Schreibschrift übertragen, und, wo sich ein Setzkasten vorfindet, wiederum die Schreibschrift in die Druckschrift.

Dabei läßt der Lehrer die Kinder immer mehr selbstthätig verfahren, je größere Fertigkeit sie im Lesen und Schreiben gewinnen, indem er sich alsdann auf das Diktiren beschränkt. Können sie z. B. das n schreiben, so bilden sie selbst das m, wenn ihnen der Lehrer sagt, daß sie dem n noch einen Grund- und einen Haarstrich anfügen sollen. Ebenso finden sie von selbst diesen Buchstaben gedruckt auf der Lautirtafel und in der Fibel.

Bei der Wiederholung des Ganzen wird in der Reihenfolge des Alphabets jeder Laut gesprochen und geschrieben; darauf folgt das Schreiben des großen Alphabets von den leichteren zu den schwereren Buchstaben in der Reihe, wie sie die Fibel einhält, und es werden auch die Namen der Buchstaben angegeben; alsdann wird sowohl elementirt, als buchstabirt. Eine Anleitung zur ausführlichen Beschreibung und kurzen technischen Benennung der Buchstabenbestandtheile findet sich im Schönschreibunterrichte.

§. 248. III. Lehrgang für den Schreiblesenunterricht.

I. Vorübungen für den Schreiblesenunterricht.

A. Mündliche Vorübungen.

1. Das analytische Verfahren.

Erste Stufe.

Das Zerlegen der Sätze in Wörter.

Zweite Stufe.

Das Zerlegen der Wörter in Silben.

Dritte Stufe.

Das Zerlegen der Silben in Laute.

Vierte Stufe.

Das Auffinden und Erkennen der Stimm- und der Mitlaute und die Verbindung derselben zu Silben und Wörtern.

2. Das synthetische Verfahren.

Erste Stufe.

Das Sprechen und Erkennen aller Stimmlaute, Doppellaute und Umlaute.

Zweite Stufe.

Das Sprechen und Erkennen einzelner Mitlaute und das Verbinden derselben mit allen Stimmlauten.

B. Schriftliche Vorübungen.

Erste Stufe.

Das Orientiren.

Oben, unten, links, rechts u. s. w.

Zweite Stufe.

Uebung der Buchstabenbestandtheile, einzeln und in Verbindung.

a) Schreiben einzelner Striche von gleicher Dicke.
b) Verbindung der Striche von gleicher Dicke.
c) Schreiben von Haar- und Grundstrichen.

II. Eigentlicher Schreiblesenunterricht.

Der Lehrgang richtet sich je nach der Fibel.

2. Das Lesen.

I. Der Stoff und der Lehrgang für das Lesen. §.249.

Der Stoff für das Lesen, sowie der Lehrgang finden sich in der Fibel, dem Lesebuch für die Mittel- und dem für die Oberklassen. Bei Besprechung dieser Schulbücher haben wir bereits das Nothwendige darüber bemerkt.

II. Die Form des Lesens. §.250.

a) Vorbemerkung.

Man unterscheidet im Leseunterrichte drei Hauptstufen:

1) das mechanische oder fertige Lesen;

2) das verständige oder logische Lesen;

3) das deklamatorische Lesen.

Unter dem mechanischen oder fertigen Lesen versteht man die Gewandtheit, die geschriebenen oder gedruckten Buchstaben mit der erforderlichen Geschwindigkeit zu erkennen, richtig, rein und deutlich zu sprechen und zu Silben und Wörtern zu verbinden.

Unter verständigem oder logischem Lesen versteht man das Lesen mit Verständniß und Gefühl und in Folge davon mit natürlicher Betonung und natürlichem Ausdrucke, welcher letztere durch Hebung und Senkung der Stimme hervorgebracht wird.

Deklamatorisches Lesen heißt der Vortrag, womit man beabsichtigt, Gefühle in Anderen zu erwecken. Da Dies von einem Kinde noch nicht verlangt werden kann, ja sogar etwas Unnatürliches für dasselbe wäre; so gehört das deklamatorische Lesen nicht in die Volksschule, und wir haben es nur mit dem fertigen und logischen zu thun.

Es ist von unberechenbarem Nutzen für die Kinder, daß sie gut lesen lernen. Dieses schließt aber sowohl das fertige, als das logische Lesen in sich.

Die Uebung in Beidem hat daher seine Berechtigung in der Volksschule. Früher war es ein Fehler, daß man nur die Aneignung einer bewußtlosen, mechanischen Lesefertigkeit zu erzielen suchte. Es gab nichts Geisttödtenderes, als eine Lesestunde in damaliger Zeit. Der erste Schüler fing an, las einen Satz oder auch nur einige Wörter eintönig und ohne Verständniß her, und so ging es fort bis zum letzten; höchstens wurde die Uebung dadurch unterbrochen, daß der Lehrer sein „Falsch!" hineinschrie oder mit Strafen einschritt. Dazu kam noch ein anderer bedeutender Fehler. Man glaubte, der Schüler lerne am besten fertig lesen, wenn er nur recht viel lese und beförderte damit das Schnelllesen, welches die Mutter alles Schlechtlesens ist. Nur die wiederholte Uebung an einem und demselben Lesestücke ermöglicht die deutliche, reine Aussprache aller Laute, Silben und Wörter und das Aufmerken auf den Sinn des Ganzen.

In neuerer Zeit fiel man nicht selten in den entgegengesetzten Fehler. Man vernachlässigte die spezielle Uebung des fertigen Lesens, indem man der Ansicht war, ein Kind könne von selbst ein Lesestück fertig lesen, wenn es dasselbe nur verstehe. Deßwegen traten an die Stelle der so nothwendigen speziellen Lese-

übungen die Erklärung und sprachliche Behandlung des Lesestückes, und man erwartete als Resultat, daß jedes Kind ein so erklärtes und sprachlich behandeltes Lesestück nothwendig auch mit Fertigkeit müsse lesen können. Darin aber täuschte man sich. Es ist wohl wahr, daß ein verstandenes Lesestück von den Kindern fertiger gelesen werden kann, sowie auch umgekehrt mit der Fertigkeit des Lesens sich dem Kinde der Sinn des Gelesenen oftmals von selbst erschließt. Lesefertigkeit wird aber keineswegs einzig durch Einführung in den Sinn, sondern auch durch stetige, ernste und mannigfaltige Uebung erzielt.

Aus dem Allem geht hervor, daß beide Uebungen in der Schule mit Sorgfalt gepflegt werden müssen.

Dabei möge sich der Lehrer von folgenden allgemeinen Grundsätzen leiten lassen:

1) In den zwei ersten Schuljahren muß vorzüglich auf die mechanische Fertigkeit im Lesen Rücksicht genommen werden; das logische Lesen ist übrigens insofern nicht ausgeschlossen, als man auch, jedoch in aller Kürze, nach dem Sinne der gelesenen Wörter, Sätze und kurzen Lesestücke öfters fragt.

Zur Erzielung des fertigen Lesens in der Elementarklasse ist nicht genug zu empfehlen, bei einem kleinen Abschnitte der Fibel so lang zu verweilen, bis nicht nur alle Schwierigkeiten überwunden, sondern auch eine klare Einsicht erlangt ist. Zu dem Zwecke hat der Lehrer oftmals die Reihen, in jeder Reihe die Wörter zählen, diese in ihre Sprachsilben zerlegen zu lassen. Bei den Silben ist stetig darauf aufmerksam zu machen, welche gedehnt und welche geschärft sind und aus welchem Grunde. Bald werden die Laute gezählt, bald dieselben genannt, bald buchstabirt, bald geradezu gelesen. Bei jeder neuen Uebung je nach dem Lehrgange der Fibel werden die Schüler auf dieselbe aufmerksam gemacht, und es wird gezeigt, wie gelesen werden muß, wie nicht. Genug, je allseitiger und mannigfaltiger besonders im Anfange die Uebungen sind, desto besser. Je genauer man in den ersten Lehrstunden verfährt, desto rascher wird man später voranschreiten können.

2) In der Mittelklasse ist noch viel Fleiß auf Fertigkeit und Geläufigkeit zu verwenden; dagegen wird das logische Lesen speziell mitgeübt.

3) In der Oberklasse tritt das logische Lesen in den Vordergrund, aber mit steter Berücksichtigung der Fertigkeit und Geläufigkeit.

Wir gehen nun auf beide Uebungen näher ein.

§.251. b) Regeln für die Uebung des fertigen Lesens.

Erste Regel.

Man lasse die Kinder stets langsam, aber nicht unnatürlich gedehnt und singend lesen.

Zweite Regel.

Man dringe von vornherein und stets auf laute, deutliche und reine Aussprache aller Laute, Silben und Wörter; dabei verhüte man aber eine gekünstelte, unnatürliche und zu schreiende Aussprache.

Dritte Regel.

Bei schwächeren Kindern lasse man, wenn sie falsch lesen oder ganz stecken bleiben, die Wörter in Silben, die Silben in Laute zerlegen und wieder verbinden. Es wird lautirt und buchstabirt. Wo es nothwendig ist, werden auch die Silben oder die Laute einer Silbe gezählt.

Vierte Regel.

Man lasse jede Lection so lang lesen, bis die Fertigkeit und Geläufigkeit bei den meisten Schülern erzielt ist. Schwächere bedürfen noch besonderer Nachhilfe.

Fünfte Regel.

Alle oder doch möglichst alle Schüler müssen beim Ueben des fertigen Lesens an die Lection kommen, indem von jedem Kinde bald in, bald außer der Reihe, ein größerer Satz oder mehrere kleinere Sätze gelesen werden; die übrigen lesen stets mit ungetheilter Aufmerksamkeit in Gedanken nach. Schwächere sollen sogar mit dem Griffel auf jedes Wort deuten. In der Elementar-, auch in der Mittelklasse, manchmal sogar in der Oberklasse, ist theilweise am Schlusse der Uebung das Chorlesen gleichfalls von Nutzen. Dabei müssen aber die Pausen, auch die Betonung und der Ausdruck gleichmäßig beobachtet werden. In der Elementarklasse deutet der Lehrer durch das Aufschlagen mit einem Stäbchen an, wann nach der Pause fortgefahren werden soll.

c) Regeln für die Uebung des logischen Lesens. §. 252.

Erste Regel.

Der Lehrer lese zuerst das Lesestück fertig und logisch richtig vor.

Das gute Vorlesen von Seiten des Lehrers ist und bleibt das Hauptmittel der ganzen Uebung. Es hat einen doppelten Zweck, nämlich es soll den Kindern zum Muster dienen, wie sie zu lesen haben, und sie zugleich in das wesentliche Verständniß einführen, welches zum logischen Lesen erste Bedingung ist. Wenn

aber ein Kind ein Lesestück in natürlicher Betonung und natürlichem Ausdrucke vorlesen hört, kommt ihm oft das Verständniß desselben von selbst, und es bedarf nachher nicht mehr einer weiten und breiten Erklärung.

Zweite Regel.

Der Lehrer frage die Kinder, wer schon den Versuch machen wolle, das Lesestück auf gleiche Weise zu lesen, wie es vorgelesen worden ist, und muntere sie dazu auf.

Soll der erste Versuch schon gelingen, so müssen die Kinder beherzt sein und sich Etwas zutrauen. Das gilt überhaupt von allen Sprachübungen. Nur beherzte Kinder, welche im Voraus wissen, daß ihre Mängel und Schwächen vom Lehrer nicht übel aufgenommen werden, bringen es zum guten Lesen, Sprechen und Schreiben.

Zur Nachahmung des vom Lehrer Vorgelesenen dürfen aber nicht immer dieselben ausgewählt werden; man nehme allerdings im Anfange die Besseren, allmählig aber auch Schwächere, welche einen guten Willen zeigen.

Dritte Regel.

Der Lehrer führe nun da, wo es nothwendig ist, die Kinder tiefer in das Verständniß des Gelesenen ein.

Weil das logische Lesen zweimal auftritt, einmal neben und mit dem fertigen in den besonderen Lesestunden, dann auch stets vor der sprachlichen Entwickelung des Lesestückes; so muß sich der Lehrer in ersterem Falle bei der Erklärung kurz und präzis fassen, indem er auf die Uebung selbst das meiste Gewicht legt. Er erklärt nur einzelne noch nicht verstandene Wörter, Redensarten und Sätze und ruft dann durch eine kurze Besprechung bei den Kindern den Eindruck hervor, welchen das Ganze auf sie machen muß, wenn sie es mit guter Betonung und mit gutem Ausdrucke lesen sollen. In den eigentlichen Lesestunden wird daher der Lehrer gut thun, solche Stücke auszuwählen, welche keiner umständlichen Erklärung bedürfen oder solche, welche schon in den übrigen Sprachstunden erklärt worden sind, damit die Uebung des fertigen Lesens nicht vernachlässigt wird. Dies gilt besonders in der Mittelklasse. Die Erklärung beim logischen Lesen vor der sprachlichen Entwickelung eines Lesestückes hat es außerdem noch zu thun mit dem Gedankengange, der Disposition, mit der Bedeutung der Ausdrücke, mit der Umänderung der Wortfolge, der Auflösung größerer Sätze in mehrere einfache u. s. w.

In beiden Fällen gibt der erste Versuch im Lesen den Anhaltspunkt, wie weit man in der Erklärung zu gehen hat. Unnöthige Weitschweifigkeit oder gelehrte Vorträge bringen mehr Schaden, als gar keine Erklärung.

Vierte Regel.

Bei der Leseübung selbst bringe der Lehrer stets auf natürlich richtige Betonung und natürlich richtigen Ausdruck.

Unter natürlich richtiger Betonung versteht man die Unterscheidung des Hauptones und des untergeordneten Tones in den Wörtern, Sätzen

und Satzverbindungen, wie sie Jeder von selbst in der freien Rede beobachtet. Unter natürlich richtigem Ausdruck versteht man die Hebung und Senkung der Stimme, wie sie gleichfalls Jedem in der freien Rede geläufig ist. Betonung und Ausdruck trifft deßwegen das Kind im Lesen schon durch sein Sprachgefühl, wenn es einmal das Lesestück im Ganzen und Einzelnen verstanden hat und ihm die Lesefertigkeit keine Schwierigkeit macht, so daß es seinen Sinn vorzugsweise auf das Verständniß richten kann.

Trifft aber ein Kind die Betonung oder den Ausdruck dennoch nicht, so läßt man dasselbe den Satz frei sprechen, indem es im freien Sprechen sich eher zurecht findet.

Nicht selten muß man auch die Betonung begründen durch die Frage nach dem Gegentheile, welches etwa der Zuhörer als irrige Vorstellung annehmen könnte. Wäre z. B. der Satz zu lesen: „Der Krieg ist ein nothwendiges Uebel," so müßte derselbe je nach dem Gegensatze, der widerlegt werden soll, betont werden. Würde sich der Zuhörer einbilden, der Krieg sei ein Glück, und sollte diese falsche Ansicht widerlegt werden, so wäre der Hauptton auf Uebel, der untergeordnete Ton auf nothwendig zu legen. Wollte man sich einbilden, der Krieg sei ein Uebel, das leicht von der Erde verbannt werden könnte, so müßte zur Widerlegung dieser falschen Ansicht der Hauptton auf nothwendig, der untergeordnete Ton auf Uebel fallen u. s. w.

Fünfte Regel.

Wie beim fertigen Lesen, so darf auch hier nie zu einem folgenden Lesestücke übergegangen werden, als bis das vorgenommene von den meisten Schülern in jeder Beziehung gut gelesen wird.

Sechste Regel.

In der Oberklasse müssen die Kinder sich oftmals versuchen, ob sie ein Lesestück, welches sie zu Hause vorbereitet oder in der Schule still durchgelesen haben, ohne Betheiligung des Lehrers richtig lesen können, damit sie allmählig zum selbstständigen Lesen gelangen.

Siebente Regel.

Beim Lesen von Gedichten verwende der Lehrer noch besonderen Fleiß darauf, daß die Kinder nicht um des Reimes willen in falsche Betonung und falschen Ausdruck verfallen, also nicht immer den Ton auf den Reim am Ende der Zeile legen. Es ist dies ein Fehler, der sehr häufig vorkommt und nicht nur dem Lesestücke selbst, sondern überhaupt dem richtigen Lesen bedeutenden Eintrag thut.

3. Das Schönschreiben.

Vorbemerkung.

Ehe wir auf die Methode über die Ertheilung dieses Gegenstandes näher eingehen können, müssen wir vorerst folgende Fragen beantworten:

§.253. **1) Welches ist das Ziel des Schreibunterrichtes in der Volksschule?**

Ein kunstfertiges Schreiben soll nicht erzielt werden; denn dieses setzt eine besondere Anlage voraus, welche sich bei sehr vielen Kindern nicht vorfindet und nimmt mehr Zeit in Anspruch, als auf diesen Gegenstand verwendet werden kann; auch würde das mühsam Errungene mit dem Austritte aus der Schule bald wieder verlernt werden; weil eine kunstfertige Schrift im gewöhnlichen Leben nicht zur allgemeinen Anwendung kommt.

Das Ziel des Schönschreibunterrichtes in der Volksschule ist, daß das Kind mit Fertigkeit und Sicherheit eine Handschrift schreibt, wie sie das Leben fordert, also eine elementarisch richtige, deutliche, reine, gefällige und feste Schrift.

Zierschriften gehören zunächst nicht hierher.

§.254. **2) Sollen besondere Unterrichtsstunden auf das Schönschreiben verwendet werden?**

Allerdings muß der Lehrer bei allem Schreiben, besonders auch beim Schreiben auf die Schiefertafel, streng darauf halten, daß verhältnißmäßig gut geschrieben wird, weßwegen er nie zu viel und zu schnell schreiben lassen darf. Dennoch sind wir der Ansicht, daß dies keineswegs zur Erreichung des obigen Zieles auslangt; es müssen außerdem die Schönschreibübungen in besonderen Stunden gegen das Ende des zweiten Schuljahres hin angefangen werden und sich durch alle Klassen fortsetzen. Selbst in den einklassigen Schulen sind darauf zwei Stunden sowohl im Sommer, als im Winter zu verwenden.

§.255. **3) Von wann an soll auf Papier geschrieben werden?**

Da das Schreiben mit dem Griffel ein ganz verschiedenes ist von dem mit der Feder, so muß letzteres frühzeitig in Anwendung kommen. Es ist ganz gewiß gut, wenn in den meisten Fällen die Kinder von 7—8 Jahren im letzten Quartale schon auf Papier zu schreiben beginnen.

Man sieht es den Handschriften der Schüler meistens an, wenn sie zu spät und zu wenig auf Papier geschrieben haben. Ohnedies wird im gewöhnlichen Leben nicht mit dem Griffel, sondern mit der Feder geschrieben.

§.256. **I. Die Methode beim Schönschreibunterrichte.**

I. Bedingungen zu einem erfolgreichen Schönschreibunterrichte.

1) Beschaffenheit der Feder.

Man kann sich beim Schönschreiben sowohl der Kiel-, als der Stahlfeder bedienen. Jede hat besondere Vorzüge, welche die andere nicht hat. Deß-

wegen vertheidigt der eine Schreiblehrer den Gebrauch der ersteren, der andere den Gebrauch der letzteren. Es ist übrigens als gewiß anzunehmen, daß die Stahlfeder mit der Zeit die Kielfeder immer mehr verdrängen wird.

Bei der Kielfeder kommt es sehr viel auf den richtigen Schnitt an. Der Spalt muß nämlich länger oder kürzer sein, je nachdem man dicker oder feiner schreiben will. Bei der Currentschrift darf derselbe die oberen Ecken des Schnabels nicht überschreiten, diese selbst aber dürfen, um die gehörige Länge des Schnabels zu erzielen, dem Ende desselben nicht zu nahe kommen. Seine beiden Spitzen müssen von gleicher Breite sein und auf dem Nagel des linken Daumens gerade abgestutzt werden. Alsdann schabt oder vielmehr löst man mit einem guten Federmesser auf dem Schnabel, aber nicht über den Spalt hinaus, die Haut ab, welche sich je nach der Beschaffenheit des Kiels mehr oder weniger daselbst vorfindet, und stutzt nochmals den Schnabel.

Die Stahlfeder muß sehr elastisch und darf nicht zu hart sein; die Form sei dem geschnittenen Kiele ähnlich; auffallende, erkünstelte Formen taugen in der Regel wenig; der Spalt sei nicht zu kurz, die Spitze sorgfältig geschliffen.

2) Die Haltung und Führung der Feder.

Die rechte Hand fasse die Feder zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger, so daß letzterer von der Federspitze oder dem Papier nächst ein Zoll zurück sich anlege; der Daumen wird ihm gegenüber und der Zeigefinger leicht oben auf den Rücken des Halters oder des Schaftes gelegt, und alle drei Schreibefinger werden gerade, doch ungezwungen, ausgestreckt, ohne die Feder zu hart zu fassen. Der Federhalter oder der Schaft muß am obersten Knöchel des Zeigefingers aus der Hand heraustreten und darf durchaus nicht zu tief zwischen den Daumen und Zeigefinger sinken. Der vierte oder Ringfinger schließt sich entweder an die drei Schreibefinger unten leicht an, wodurch zwischen ihm und dem kleinen Finger ein freier Raum in Form eines spitzen Winkels entsteht, oder wem es bequemer ist, der schließe den vierten Finger etwas einwärts gebogen an den kleinen Finger an, wodurch dieser freie Raum oder Winkel zwischen dem dritten und vierten Finger entsteht. Dieser kleine freie Spielraum ist für die leichte Bewegung der Schreibefinger unbedingt nöthig. Manchen Schülern gelingt Beides nicht; diesen ist zu rathen, den vierten Finger stark einwärts gegen die Handwurzel zu ziehen, doch nicht gerade anzulegen.

Schwächlichen oder nervenschwachen Schülern, denen es schwer wird, die Hand auf der kleinen Fingerspitze zu halten, erlaube man, die zwei letzten Finger etwas einwärts zu ziehen und auf dem mittleren Gelenke, dem Knöchel des kleinen Fingers, die Hand aufzulegen und fortzubewegen. Die übrige Federhaltung bleibt dabei unverändert. Das Binden der Finger ist unnatürlich und nicht zu empfehlen.

3) Die Lage des Papiers.

Das Papier lege der Schüler gegen die rechte Seite der Brust vor sich auf den Tisch, so daß dessen linker Rand oder die linke untere Ecke der Herzgrube oder dem Brustbeine gegenüberliegt, und daß er, ohne den Körper mehr vorbeugen zu müssen, die obere Linie bequem mit der Feder überfahren kann. Ist etwa die halbe Seite heruntergeschrieben, so wird das Papier um so viel mit der linken Hand aufwärts geschoben, als nöthig ist, um den rechten Unterarm in gleicher Lage zu erhalten.

Das Papier wird jedoch nicht so gelegt, daß Tischrand und Papierrand parallel sind, sondern etwas schräg, etwa so, daß der untere Papierrand und

Tischrand sich im linken unteren Ecke des Papiers unter einem Winkel von etwa 15^0 bis 20^0 schneiden.

4) Haltung des Körpers.

Der Schüler sitze ungezwungen und mit wenig vorgebogenem Körper und leicht gesenktem Haupte am Schreibtische, so daß dessen Rand wenigstens einen halben oder höchstens einen Zoll vom Körper entfernt bleibe; nie dulde der Lehrer, daß die Brust des Schülers den Rand des Tisches berühre oder gar daran lehne, wodurch nicht allein die freie Bewegung des Armes gehemmt, sondern auch die Gesundheit der Kinder benachtheiligt wird.

Der rechte und linke Unterarm liegt so auf dem Tische, daß die Ellenbogen, 1 bis $1^1/_2$ Zoll über den Tischrand heraustretend, diesen nicht berühren.

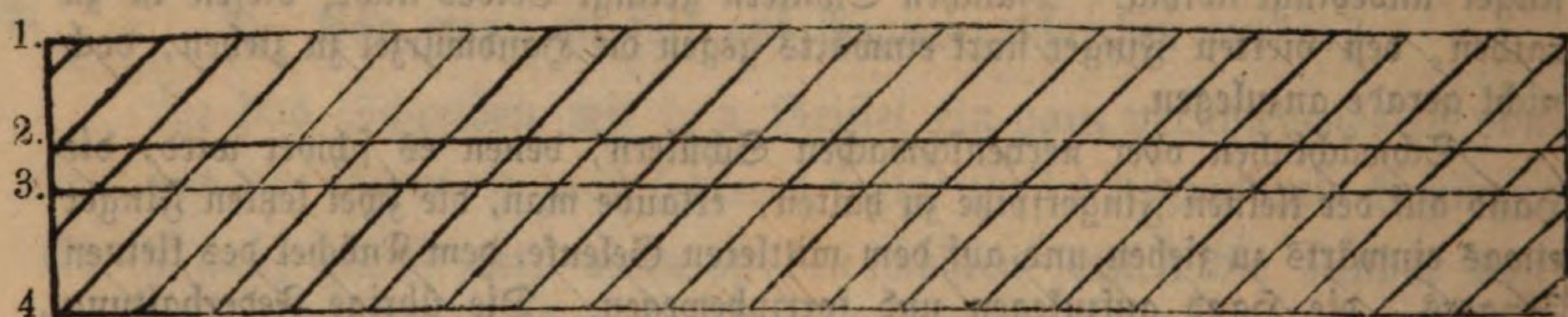
Der linke Arm dient dem Körper als leichte Stütze und die Hand zum Festhalten und Auf- und Abwärtsschieben des Papiers. Der rechte Unterarm darf weniger fest in der Nähe des Ellenbogens aufgelegt werden und muß sich leicht auf der Tischfläche hin- und herbewegen können.

Die Ueberwachung in der Haltung und den Schreibbewegungen überhaupt wird noch dadurch wesentlich erleichtert und geschärft, daß die Schüler sowohl neben, als hinter einander in ganz geraden Reihen zu sitzen angehalten werden, weil dadurch jeder Verstoß dagegen augenblicklich auffällt oder bemerkt wird.

5) Das Liniennetz.

Die Anforderung, welche man an eine gute Handschrift macht, ist, außer Einfachheit, Bestimmtheit und Schärfe in allen Formen, die Symmetrie in der Ausführung. Letztere kann ohne Hilfsmittel von den Kindern nur schwer erreicht werden. Ein gut eingerichtetes Liniennetz, welches jedoch nur bis zur erlangten Fertigkeit im Gebrauche bleiben darf, wird sie darum wesentlich unterstützen. Ein solches muß aber die Eigenschaft haben, daß es *die gleiche Länge, die gleiche Lage und die gleiche Entfernung* der Buchstaben bestimmt.

a) Bezüglich des kleinen und großen Alphabetes der *deutschen Currentschrift* möge nachfolgende Zeichnung ein entsprechendes veranschaulichen:



1) Die *wagrechten Linien* in diesem Netze bestimmen die *Länge* der Buchstaben. Darunter geben die mit 2. und 3. bezeichneten, *Mittellinien* genannt, die Länge der kleinstrichigen Buchstaben an (es sind diejenigen, welche unter allen im Alphabete vorkommenden die kleinste Länge haben, z. B. i, a, u, u. s. w.). Die mit 1. und 4. bezeichneten, *Bestimmungslinien* genannt, bestimmen die Länge der nach oben, nach unten und nach oben und unten hin verlängerten Buchstaben.

Das einfachste und üblichste Verhältniß dieser Buchstaben ist:

α) Die kleinstrichigen verhalten sich zu den nach oben und unten verlängerten, bezüglich ihrer Größe, wie 1 : 7, d. h. die Schriftlänge eines i, a, o u. s. w. ist der siebente Theil von der Länge eines ſ, f, h u. s. w.; *also bestimmt die Höhe der Grundstriche, dreimal über und dreimal unter den*

Mittellinien genommen, das Maß der ober- und unterlangen Buchstaben.

β) Die kleinstrichigen Buchstaben verhalten sich demnach zu den oberlangen und zu den unterlangen, wie 1 : 4, d. h. die Schriftlänge eines i, a, o u. s. w. ist der vierte Theil von der Länge eines t, l, b; g, q, z. u. s. w.

Darnach müssen auch die Linien bezüglich ihrer Entfernung von einander dasselbe Verhältniß haben:

Die Entfernung der obern und untern Mittellinie gibt das Grundmaß an. Dreimal so weit als der Abstand der Mittellinien von einander ist der Abstand der oberen Bestimmungslinie von der oberen Mittellinie und der unteren Bestimmungslinie von der unteren Mittellinie.

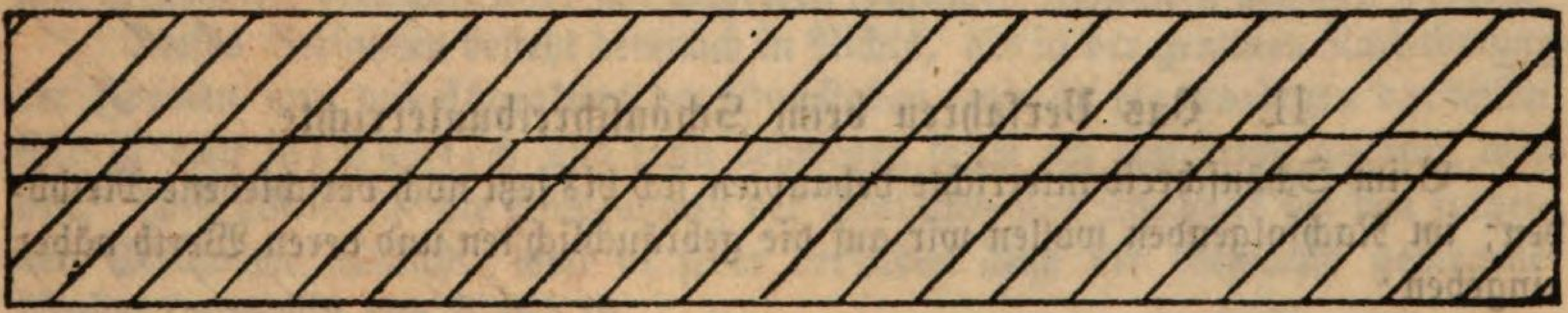
2) Die schiefen Linien bestimmen zweierlei; erstens die Lage, zweitens die Entfernung der Buchstabenbestandtheile und der Buchstaben selbst von einander.

α) Zur Bestimmung der Lage der Buchstaben erhalten die schiefen Linien eine Neigung zu den wagrechten unter einem Winkel von 45°.

β) Was die Entfernung der Buchstabentheile und der Buchstaben selbst von einander anbelangt, so lassen wir den von Heckmann[1]) aufgestellten Grundsatz gelten: „Alle Buchstaben eines Wortes und ihre Bestandtheile müssen gleichweit von einander entfernt, d. h. die Bindeweite zwischen den Buchstaben eines Wortes darf nicht größer sein, als die Bindeweite oder die Entfernung der einzelnen Buchstabentheile.“ Mit Bezug auf die schiefen Linien, welche außer der Lage diese Entfernung bestimmen sollen, sagt Heckmann: „Daß diese Verhältnisse bei verschiedenen Schriftgrößen sich nicht gleich bleiben, ist selbstverständlich; denn die Verhältnisse großer Schriftformen zu kleinen Schriftformen bilden bekanntlich keine Proportion.“

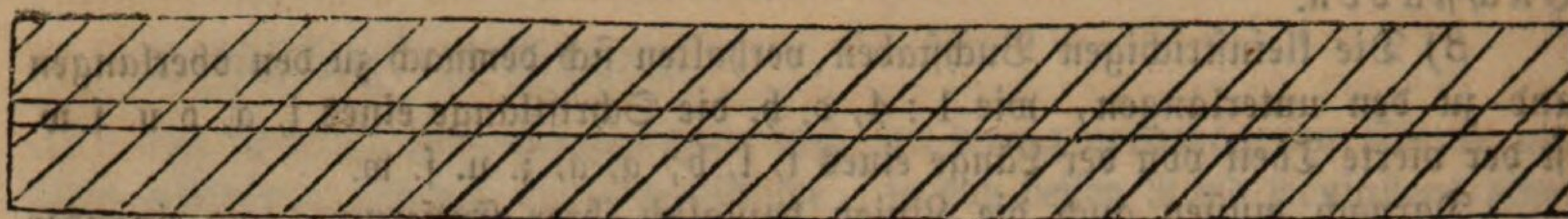
„Ich habe nach meinem aufgestellten Prinzip der gleichen Entfernung in den Vorschriften und Netzen sowohl der II. als III. Ausgabe die Entfernungsverhältnisse, welche einer coulanten Hand am meisten entsprechen, beibehalten, und dabei den verschiedenen Schriftgrößen genaue Rechnung getragen und gefunden, daß sie höchst praktisch und zweckmäßig sind. Darnach beträgt im I. Cursus die Entfernung der Buchstaben und ihrer Theile von einander $1\frac{1}{2}$ mal die senkrechte Höhe eines c; im II. Cursus, nämlich der kleineren Schrift, ist die Entfernung 2, und in dem kleinsten Verhältniß $2\frac{1}{4}$.“ In der Zeichnung ausgeführt, erscheint das Verhältniß der verschiedenen Stufen so:

Erste Stufe.

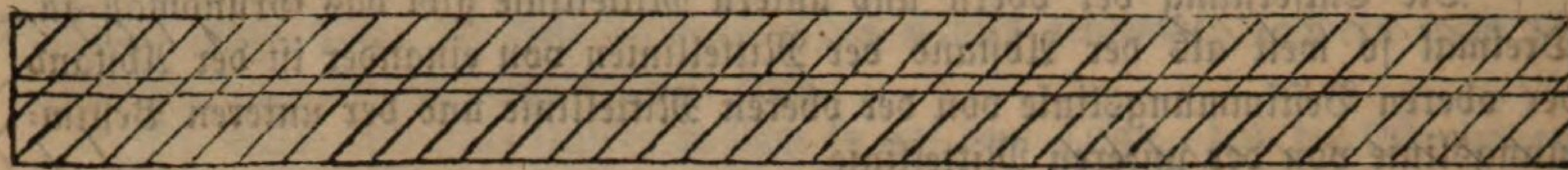


1) Die Reform des Schönschreib-Unterrichtes in öffentlichen Unterrichtsanstalten. Zugleich ausführliche Anleitung für Lehrer zu den Vorlegeblättern, Schreibnetzen, Schreibnetzpapieren und Uebungsaufgaben der neuesten Takt-, Schön- und Schnellschreibmethode von Georg Heckmann. Mannheim im Selbstverlag.

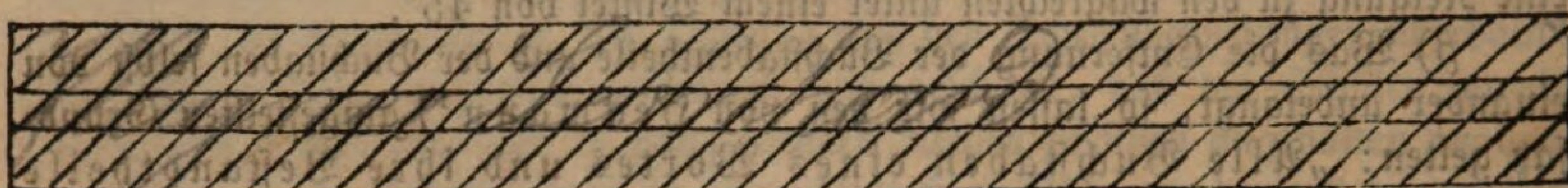
Zweite Stufe.



Dritte Stufe.



b) Bezüglich des großen und kleinen Alphabets der **Lateinschrift** mag aus folgender Zeichnung das richtige Verhältniß der Höhe, Lage und Entfernung sowohl der Buchstabenbestandtheile, als der Buchstaben eines Wortes erkannt werden:



Zu dieser Zeichnung fügen wir ergänzend bei: Die Höhe der Grundstriche des i, u u. s. w. geben das Normalmaß. Dasselbe einmal über und unter sie getragen, gibt das Maß für die ober- und unterlangen Buchstaben, welche nach oben und unten mit einem Grundstriche endigen. Endigen sie nach oben oder nach unten oder nach beiden Richtungen hin mit einer offenen Schleife, dann geht diese bei **sehr** großer Schrift den vierten Theil, bei Schrift von mittlerer Größe den halben Theil über das Maß der ober- und unterlangen Buchstaben. Dieses letztere Verhältniß erhalten auch sämmtliche große Buchstaben. Bei ganz kleiner Schrift erhalten diese, sowie die kleinen Buchstaben, die mit Schleifen endigen, zweimal die Höhe oder Tiefe der Grundstriche des i, u u. s. w.

Auf ähnliche Weise, wie wir einen Stufengang von Liniennetzen für die deutsche Currentschrift gegeben haben, kann sich der Lehrer mit leichter Mühe auch einen solchen Stufengang für die Lateinschrift entwerfen. Dazu bemerken wir, daß es für den ersten Anfänger im Schreiben sowohl der deutschen, als lateinischen Schrift zur Ausprägung und zur besseren Erkenntniß der Form sowohl der Buchstabenbestandtheile, als auch der Buchstaben selbst, sowie auch, um größere Sicherheit der Hand zu bekommen, gut ist, das Liniennetz um die Hälfte größer oder noch einmal so groß anzuwenden, als es in obigen Zeichnungen für den Anfang angedeutet wurde.

II. Das Verfahren beim Schönschreibunterrichte.

Beim Schönschreibunterrichte behaupten sich bis jetzt noch verschiedene Methoden; im Nachfolgenden wollen wir auf die gebräuchlichsten und deren Werth näher eingehen:

§.257. 1) Der Schönschreibunterricht mit Zugrundlegung von **Vorlegeblättern.**

Ein älterer Schreiblehrer gab zu seinen Vorlegeblättern eine spezielle Anleitung, woraus wir die Verfahrungsweise bei ihrem Gebrauche deutlich ersehen

können. Er legt zuerst den Kindern Vorschriften vor, welche nur eine Zeile enthalten und beschreibt die Art, wie er dabei verfährt, mit folgenden Worten: „Ich lasse zur Vermeidung jedes Unfuges, und damit diese Vorschriften nicht zu geschwind und unnütz übergangen werden, zuerst eine halbe, nach unzulänglicher Befriedigung, eine ganze Seite, und wenn die Vorschrift alsdann noch nicht, nach der Kraft und Fähigkeit des Schülers, gehörig gut geschrieben wurde, dieselbe so lang schreiben, bis ich vollkommen befriedigt bin. Letzteres ist jedoch selten der Fall. Gute und aufmerksame Schüler machen sich dieser Behandlung nicht schuldig; für die Unachtsamen und Faulen gibt es wirksame Mittel." Alsdann legt er den Schülern Vorschriften vor, welche zwei Zeilen enthalten und gibt seine Verfahrungsweise weiter so an: „Von jeder dieser Vorschriften lasse ich eine Seite, und wenn die Schrift nicht gut wird, zwei, auch mehrere Seiten voll schreiben. Bin ich befriedigt und hat der Schüler Das geleistet, was er zu leisten befähigt war, alsdann gebe ich die folgenden Vorschriften, welche mehrere Zeilen enthalten. Auch die lasse ich so oft schreiben, bis ich mich überzeugt habe, der Schüler habe seine Pflicht nach seinen Fähigkeiten ganz erfüllt."

„Hat nun Einer oder der Andere das ganze Vorschriftenwerk, welches selbstverständlich auf jeder Stufe von den leichteren zu den schwereren Uebungen fortschreitet, auf die vorhin beschriebene Weise beendigt; dann ist die Wiederholung der ersten Abtheilung meiner Vorschriften von entschiedenem Nutzen. Der Schüler kann nun zeigen, was er gelernt hat, und er thut es; er fühlt sich jetzt stark. Alles, was ihm von den Anfangsgründen wieder gegeben wird und was ihm zu machen ehemals herzlich sauer wurde, ist ihm leicht; er arbeitet mit Lust und freuet sich des Gelingens seiner Arbeit."

„Jetzt ist es aber auch Zeit, daß der Schüler freier arbeite. Ich lasse daher bei dieser ausbildenden Wiederholung keine Bestimmungslinien für die Ober- und Unterlängen, sondern nur einfache Linien (wenn es möglich, auch gar keine) ziehen; mache die Schüler jedoch immer aufmerksam auf die nämliche Größe der grundstrichhohen, auf die Höhe der ober- und unterlangen Buchstaben, auf die Entfernung der Grundstriche und die Lage der Buchstaben, so wie sie die Vorlage lehrt. Es ist selten nöthig, eine Vorschrift mehr, als dreimal wiederholen zu lassen. Freilich gibt es hier nun viel mehr zu thun. Ich lasse deßwegen dem Schüler mehrere nach einander folgende Nummern reichen und setze jedesmal, am Anfange der Stunde, diejenigen zusammen, die von einem Hefte oder einer Nummer der Vorschrift schreiben, damit Einer dem Anderen beim Bedarf in aller möglichen Stille mit einer folgenden Vorschrift, die etwa sein neben ihm sitzender Nachbar hat, an die Hand gehen könne. Ist sie nicht vorhanden, so muß sie ihm aus dem mit Fächern versehenen Kasten, worin die Vorschriften nach ihren Nummern und heftenweise verwahrt sind, mit mehreren folgenden Nummern gegeben werden."

Dieses Verfahren besteht demnach in Nichts, als in der genauen Nachahmung der Formen und des Charakters der Buchstaben, wie sie die Vorlagen darstellen. Sie ist rein mechanisch und kann deßwegen kaum ein Unterricht genannt werden. Die Winke für die Anwendung der Vorlagen sind übrigens bei den folgenden Methoden nützlich, weil in jeder derselben auch der Gebrauch gediegener Muster immerhin von Werth ist.

2) Der Schönschreibunterricht, gegründet auf das Vor- und Nachschreiben. §. 258.

Es wird bei dieser Methode von Seiten des Lehrers eine besondere Fertigkeit im genauen und gefälligen Darstellen einer guten Handschrift unbedingt ver-

langt. Derselbe schreibt nämlich auf der Schultafel, während die Kinder aufmerksam jeden Zug beobachten, langsam, richtig, sicher, mit steter Beibehaltung derselben Form, bis dieselbe geübt ist, und stufenmäßig zuerst die Buchstaben, dann Wörter und Sätze vor und läßt die Kinder diese Vorschrift auf gleiche Weise nachbilden. Einige beschränken sich dabei blos auf das Vorschreiben; Andere benützen nebenher auch Vorlagen. Stets ermahnt der Lehrer die Schüler, ihre Schrift mit der Vorschrift zu vergleichen, macht sie auf ihre Fehler aufmerksam und zeigt ihnen durch wiederholtes Vorschreiben das Richtige.

Die Art und Weise, so den Schönschreibunterricht zu ertheilen, ist schon besser, als die vorausgehende; denn durch die größere Thätigkeit des Lehrers und besonders dadurch, daß das Kind jeden Buchstaben vor seinen Augen entstehen sieht, kömmt mehr Leben und größere Regsamkeit in die Sache. Wir sind daher der Ansicht, dieses Vor- und Nachschreiben mit zu benützen; keineswegs aber können wir einen Unterricht gut heißen, der, weil er sich auf bloßes Nachbilden beschränkt, immerhin ein einseitiger und mechanischer ist.

§. 259. 3) Der Schönschreibunterricht, gegründet auf das Zerlegen der Buchstaben in die Elemente in Verbindung mit dem Vor- und Nachschreiben.

Der Lehrer läßt vor den Augen des Kindes jeden Bestandtheil der Buchstaben entstehen, beschreibt denselben nach seiner Gestalt, Höhe, Lage und Entfernung von den übrigen Bestandtheilen so lange, bis dasselbe mit dem Charakter jedes Theiles vollkommen vertraut ist und selbst darüber die speziellste Rechenschaft geben kann. Damit prägt sich das Bild des Buchstabens bis in das Einzelne richtig und genau in seine Seele. Die ausführliche Beschreibung der Theile ist alsdann nicht mehr nothwendig; eine kurze technische Benennung genügt zur Unterstützung beim Nachbilden derselben. Dieses Zergliedern in Verbindung mit dem Vor- und Nachschreiben ist von wesentlichem Vortheil sowohl für das richtige Nachbilden der Buchstaben, als auch für das Corrigiren des Nachgebildeten. Beim Schreiben selbst hat nämlich der Schüler die festesten Anhaltspunkte, nach denen er sich richten muß, und auf sie sich stützend, kann der Lehrer ihn mit aller Bestimmtheit auf seine Fehler und die Verbesserung derselben aufmerksam machen. Auch hier lassen Manche als Schluß der Uebungen Vorlagen gebrauchen.

Diese Methode hat gegen die Vorausgehenden bedeutende Vorzüge. In ihr tritt an die Stelle des bloßen mechanischen Nachahmens der eigentliche Unterricht: Lehre und Uebung gehen Hand in Hand, und das Kind erhält durch den Lehrer eine sichere Anleitung, welche ihm die Sache wesentlich erleichtert und es selbst zum Denken und Behalten anregt. Sie berücksichtigt aber eine Seite beim Schreiben nicht, welche zu einem noch besseren Erfolge wesentlich beiträgt, wir meinen den Takt.

Die Taktschreibmethode bricht sich in neuerer Zeit überall Bahn und hat viel Empfehlenswerthes. Wir werden daher von ihr noch besonders sprechen müssen. Die ausführliche Beschreibung der Bestandtheile der Buchstaben, sowie die kurze technische Benennung nebst der Taktirung derselben werden wir ihr anfügen.

4) Der Schönschreibunterricht nach der *Taktirmethode* in Verbindung mit dem Zergliedern der Buchstaben in die Elemente, dem Vor- und Nachschreiben und den Vorlagen. §. 260.

a) Die Taktirmethode selbst.

Eine sorgfältige Beachtung lehrt, daß die Bewegung beim Schreiben stets eine *auf- und abwärtsgehende*, der Aufstrich stets ein *Haar-*, der Niederstrich stets ein *Grundstrich*, die Aufbewegung stets *beschleunigt*, die Niederbewegung *verzögert* ist. Darauf beruht das Taktmäßige beim Schreiben, welches dieses, wie überhaupt alle menschlichen Thätigkeiten, wesentlich erleichtert. Die Aufbewegung dabei (Haarstrich) ist gleich dem musikalischen Aufschlage oder leichten Takttheile, die Niederbewegung (Grundstrich) gleicht dem musikalischen Niederschlage oder schweren Takttheile. Vom Lehrer, auch von den Kindern im Chore oder von Einzelnen kann daher nach dem Takte gezählt werden und zwar entweder so, daß *jeder* Buchstabenbestandtheil, also sowohl der Haar-, als der Grundstrich in je einem Takttheile ausgeführt werden, oder so, daß jeder Grundstrich mit dem darauffolgenden Haarstriche nur *einen* Takttheil in Anspruch nimmt.

Die *erste* Art zu taktiren findet hauptsächlich in der *Elementarklasse* ihre Anwendung, weil da das Kind zunächst die Bestandtheile der Buchstaben auffassen soll. Bei jedem Haarstriche wird demnach: Eins, bei jedem Grundstriche: Zwei gezählt, bei Eins kurz ab, bei Zwei stärker, also: Eins, zwei. —

Die *zweite* Art des Taktirens wird beim *eigentlichen Schönschreibunterrichte* angewendet. Zuerst wird gesprochen: „Angesetzt!" und, wenn das Wort mit einem Aufstriche beginnt: „Auf!" Alsdann wird bei dem ersten Grundstriche mit dem darauffolgenden Haarstriche: Eins, bei dem zweiten Grundstriche mit dem darauffolgenden Haarstriche: Zwei u. s. w. gezählt. Jeder Buchstabe und jedes Wort werden ohne Unterbrechung geschrieben, Häckchen, Bogen und Punkte erst am Schlusse des Wortes nachgeholt, und die Kinder geben dieselben laut an. Darauf bestimmen sie da, wo es nothwendig ist, auch im Takte die Unterscheidungszeichen, also Strich (Komma), Punkt, Strich—punkt, Doppel—punkt, Anführungs—zeichen, Ausrufungs—zeichen, Frage—zeichen. Zwischen einem Worte und dem anderen wird pausirt und dabei geschieht das Eintauchen der Feder. Das

Wort: „Paus!" sprechen die Kinder ebenfalls laut. Wäre z. B. das Wort „im" zu taktiren, so hieße es: „Angesetzt!" — „Auf!" 1, 2, 3, 4; alsdann sprechen die Kinder: „Punkt!" — „Paus!" — Wäre der Satz: „Kehre wieder, holder Friede!" zu taktiren, so hieße es: (bei „Kehre") Angesetzt! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Strich (nämlich der obere Bogen am K.), Paus! — (Bei „wieder") Auf! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, Punkt (nämlich auf dem i), Strich (nämlich das Komma), Paus! — (Bei „holder") Auf! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Paus! — (Bei „Friede!") 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Strich (der obere am F), Strich (der mittlere am F), Punkt (auf dem i), Ausrufungszeichen, Paus! — Im Verlaufe der Uebung kann der Lehrer auch, statt laut zu zählen, mit einem Schlüssel oder einem anderen passenden Instrumente im Takte nur aufklopfen. Bemerken wollen wir noch, daß zwischen zwei Wörtern eine Lagelinie frei bleibt.

Die Ziffern werden ganz so behandelt, wie die Buchstaben.

Außer dem Vortheile, daß diese einfache Methode die Thätigkeit des Schreibens durch den Takt erleichtert, durch ein Gesetz regelt und für die Buchstaben selbst die einfachste und bestimmteste Form nöthig macht, bewirkt sie noch, daß alle Schüler vor Willkür und unachtsamen Träumen bewahrt bleiben. Der Lehrer regiert Alle am Faden des Taktes; jede Versäumniß, jeder Verstoß wird alsbald sichtbar. Sie gibt auch dem Körper eine festere Haltung, regt den Geist an und bringt überhaupt in das äußere Schreiben ein erhöhteres Leben.

Die Anwendung des Taktirens setzt aber in jedem Schüler ein Innenbild[1]) des Buchstabens voraus, und ohne dieses kann nicht geschrieben werden, weil während des Taktirens die Vorschriften wegfallen. Demselben muß deßwegen selbstverständlich das Zergliedern und Vorschreiben der Buchstaben von Seiten des Lehrers vorausgehen, sowie die ausführliche Beschreibung aller ihrer Bestandtheile und die technische Benennung derselben mit Angabe des Taktes.

So vereinigt also diese Methode alle vorausgehenden in sich. Es wird zergliedert, vor- und nachgeschrieben, dann erst taktirt. Selbst die Vorlagen wünschen wir nicht ausgeschlossen, indem wir es für rathsam halten, jedesmal nur eine halbe Stunde zu taktiren, die andere halbe Stunde zur Uebung einer schöneren und vollkommneren Schrift bald nach Vorschriften, welche der Lehrer auf der Schultafel gibt, bald nach Vorlegeblättern schreiben zu lassen.

---

1) Es muß deßhalb bei der Taktirmethode stets und von allen Kindern eine und dieselbe Form der Buchstaben eingehalten werden. Siehe die beigegebene Tafel. Sobald das Liniennetz fällt, werden die übrigen gebräuchlichen und schöneren Formen auch geübt.

b) Die zur Taktirmethode nothwendige ausführliche Beschreibung der Buchstaben nach ihren Bestandtheilen und die kurze technische Benennung derselben[1]):

Der Takt in der Elementar-klasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schön-schreibunter-richte.
	Beschreibung des c.	
1	Haarstrich[2]) rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich[2]) in der Richtung der Lagelinie[3]) abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des i.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	1
2 od. Punkt.	Punkt (in der Grundstrichhöhe) über den Grundstrich	2 od. Punkt.
	Beschreibung des n.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des u.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2, 1 oder Bogen.	Bogen (in der Grundstrichhöhe) über dem mittleren Haarstriche. (Er beginnt mit einem Grundstriche in der Richtung der Lagelinie, der übergeht in einen Haarstrich, rechts gebogen aufwärts	3 oder Bogen.
	Beschreibung des ü.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Strich (in der Grundstrichhöhe) in der Richtung der Lagelinie über den mittleren Haarstrich	3 od. Strich
2	Strich (in der Grundstrichhöhe) in der Richtung der Lagelinie über den mittleren Haarstrich . . . . (Beide letztere Striche beginnen mit einem Grundstrich und endigen mit einem Haarstriche.)	4 od. Strich

1) Die gesperrt gedruckten Wörter geben die kurze technische Benennung an.

2) a. Wenn Haarstrich oder Grundstrich nicht näher bezeichnet werden, so sind sie stets gerade.

b. Es wird bei allen kleinen Buchstaben, die am Anfange eines Wortes stehen, links unten in der Ecke eines Viereckes in den Mittellinien angesetzt.

3) In der Elementarklasse genügt der Ausdruck „linksschief“.

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
	Beschreibung des m.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung d.r Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	1
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	2
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	3
	Beschreibung des e.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	(Rückzug bis zum obereren Drittel des Grundstriches oder am oberen Drittel des Grundstriches angesetzt und kleiner) Haarstrich rechtsschief aufwärts . . .	1
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	2
	Beschreibung des o.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts (der unten übergeht in einen)	2
1	Haarstrich, rechts gebogen aufwärts . . .	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	(Kleiner) Haarstrich abwärts gebogen . . .	
	Beschreibung des ö.	
	Die ersten fünf Theile, wie bei o.	
	Der sechste und siebente Theil, wie der sechste und siebente Theil bei ü. (Die beiden Striche kommen in der Richtung der Lagelinie über die Schleife.)	
	Beschreibung des a.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
	(der unten übergeht in einen)	
1	Haarstrich rechts gebogen	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	(Kleiner) Haarstrich abwärts gebogen . . .	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	(der unten übergeht in einen)	3
2	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des ä.	
	Die ersten sieben Theile, wie bei a.	
	Der achte und neunte Theil, wie der sechste und siebente Theil bei ü. (Die beiden Striche kommen in der Richtung der Lagelinie über die Schleife.) . .	
	Beschreibung des v.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich aufwärts gebogen	

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	Haarstrich links gebogen (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen (der endigt in einem Haarstrich)	3
	Beschreibung des w.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts.	1
1,2,1,2,1	Fortsetzung ganz, wie bei v	2, 3, 4
	Beschreibung des r.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	(Kleiner) Haarstrich aufwärts gebogen	
2	Gefüllte Schleife	2
1	Haarstrich links gebogen aufwärts	
2	Grundstrich ein Drittel in der Richtung der Lagelinie abwärts, (der übergeht in einen)	3
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts. (Also Bogen wie beim u.)	
	Beschreibung des d.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts (bis zur oberen Bestimmungslinie, der übergeht in einen)	1
2	Grundstrich links gebogen abwärts (bis zur Länge eines Grundstriches, der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des t.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts (oder rechts gebogen) bis zur oberen Bestimmungslinie	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie	1
1	Rückzug bis zur Mitte der Mittellinie (oder in der Mitte der Mittellinie links am Grundstrich angesetzt)	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des f.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts (oder rechts gebogen) bis zur oberen Bestimmungslinie	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie	
	Rückzug bis zur oberen Mittellinie (oder bis zur Grundstrichhöhe über der oberen Mittellinie)	1
1	Haarstrich links gebogen aufwärts (Grundstrich hoch — der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen abwärts (bis zur Mitte der Mittellinie in dem Grundstriche — der übergeht in einen)	2
1	(Kleiner) Haarstrich abwärts gebogen	

Der Takt in der Elementar-klasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schön-schreibunter-richte.
2	(Gefüllte) Schleife links am Grundstriche	3
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des l.	
1	Haarstrich rechts gebogen (bis zur oberen Bestimmungslinie, der übergeht in einen)	auf
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (bis zur unteren Mittellinie, der übergeht in einen)	1
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des b.	
1, 2, 1	Die drei ersten Theile ganz, wie bei l; dann . .	auf, 1
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des s.	
1	Haarstrich links gebogen aufwärts, (der übergeht in einen)	auf
2	Grundstrich rechts gebogen abwärts, (der übergeht in einen)	1
1	Haarstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen abwärts, (der in einem Haarstriche endigt)	2
	Beschreibung des j.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	1
1	Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Mittellinie	
2 od. Punkt.	Punkt in der Grundstrichhöhe über den Grundstrich .	2 od. Punkt.
	Beschreibung des g.	
	Die fünf ersten Theile ganz, wie die fünf Theile bei o. Die zwei letzten Theile ganz, wie der zweite und dritte Theil bei j	
	Beschreibung des q.	
1,2,1,2,1	Die fünf ersten Theile ganz, wie die fünf Theile bei o.	auf 1, 2
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie	3
1	(Rückzug bis zur Hälfte dieses Grundstriches oder in der Hälfte dieses Grundstriches angesetzt und) Haarstrich rechtsschief aufwärts bis zur oberen Mittellinie.	

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
	Beschreibung des **y**.	
1,2,1,2,1	Die fünf ersten Theile ganz, wie die fünf ersten Theile bei v.	auf, 1, 2
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie (der übergeht in einen)	3
1	Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Mittellinie . . . . (Die beiden Striche wie bei ü; sie kommen über die Schleife in der Richtung der Lagelinie.)	
	Beschreibung des **z**.	
1	Haarstrich links gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	auf
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (der übergeht in einen)	1
1	Haarstrich links gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich links gebogen bis zur oberen Mittellinie	
	Beschreibung des **x**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (der übergeht in einen).	1
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts bis zur Mitte der unteren Bestimmungslinie und der oberen Mittellinie	
	Beschreibung des **p**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (der übergeht in einen)	1
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich (zuerst) links (dann) rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich links gebogen rechtsschief aufwärts bis zur oberen Mittellinie	
	Beschreibung des **ſ**.	
1	Haarstrich rechtsschief (oder rechts gebogen) aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie	auf

Der Takt in der Elementar-klasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schön-schreibunter-richte.
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie	1
	Beschreibung des h.	
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen) .	auf
2	Grundstrich (zuerst) links (dann) rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen) .	1
1	Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Mittellinie	
	Beschreibung des f.	
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen) .	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie	1
1	Rückzug bis zur Mitte (oder angesetzt in der Mitte) der Mittellinie	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des ß.	
1, 2	Die zwei ersten Theile wie bei f.	auf, 1
1	Rückzug bis zur Mitte (oder angesetzt an der Mitte) zwischen der oberen Mittellinie und der oberen Bestimmungslinie und Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur Mitte der oberen Bestimmungs- und unteren Mittellinie, (der übergeht in einen)	
1	Haarstrich links gebogen aufwärts, (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie, (der übergeht in einen)	3
1	Haarstrich links gebogen aufwärts	

Nach dem Vorausgehenden wird der Lehrer eine ähnliche Beschreibung für die großen deutschen Buchstaben, sowie für das kleine und große lateinische Alphabet leicht selbst entwerfen können.

c) Das deutsche und lateinische kleine und große Alphabet im Liniennetz mit Angabe des Taktes in methodischer Reihenfolge.

(Siehe die beigegebene Tafel.)

§. 261. II. Lehrgang für den Schönschreibunterricht.

Der Lehrgang ergibt sich aus dem §. 260. Er bleibt in allen Klassen derselbe.

Nur im Gebrauch der Liniennetze liegt der fortschreitende Stufengang. §. 256. haben wir drei Stufen von Liniennetzen gegeben; eine vierte ist das Liniennetz der dritten Stufe ohne die Lagelinien, als fünfte gilt das Schreiben auf einer Linie, als sechste das Schreiben ohne Linien. Mit der ersten Stufe wird der eigentliche Schönschreibunterricht begonnen. Haben die Schüler auf derselben eine dem Ziele entsprechende Handschrift sich erworben, so gebrauchen sie dann das Liniennetz der folgenden Stufe. Auf diese Weise gehen sie nach erlangter Sicherheit stufenmäßig weiter bis zur völlig freien Schrift. Bei vorkommendem Rückschritte auf einer Stufe muß diese verlassen und die Uebung der vorhergehenden wiederholt werden.

Weil in diesem Unterrichte die Fähigkeit jedes einzelnen Kindes speziell berücksichtigt werden kann und soll; so wird es überall vorkommen, daß in einer Abtheilung zwar Dasselbe geübt wird, aber auf verschiedenen Liniennetzen, was zugleich zur Belebung eines regen Wetteifers viel beitragen kann.

4. Die Orthographie[1]. §. 262.

I. Die Form oder Methode beim Unterrichte in der Orthographie.

I. Beurtheilung verschiedener Verfahrungsweisen beim Unterrichte in der Orthographie.

Der Vorwurf, welchen man immer noch der Volksschule macht, daß sie die Kinder nicht zum sicheren orthographischen Schreiben bringe, ist leider in vielen Fällen nicht unbegründet. In Folge der mangelhaften Resultate sahen sogar in neuerer Zeit Viele diesen Unterrichtsgegenstand als einen solchen an, der Kindern und Lehrern unübersteigliche Hindernisse in den Weg lege, unter Beeinträchtigung anderer sprachlicher Gegenstände, insbesondere des Aufsatzes zuviel Zeit und Mühe in Anspruch nehme und dennoch nicht befriedige. Wir bedauern es, wenn ein Lehrer aus Muth- und Rathlosigkeit einen Unterricht vernachlässigt, der für das Leben soviel Werth hat. Jeder muß nämlich zugeben, daß die beste Handschrift, sogar die beste stylistische Arbeit auf den gebildeten Menschen einen peinlichen Eindruck macht, wenn sich darin grobe orthographische Fehler vorfinden.

Wir sind der Ansicht, und die Erfahrung bestätigt dieselbe, daß es durchaus möglich ist, den größten Theil der Schulkinder wenigstens die Wörter, welche nicht zu den ungewöhnlichen gehören, orthographisch richtig schreiben zu lehren.

---

1) Siehe: „Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. — Kritik der gewöhnlichen Methoden und Nachweisung des alleinnaturgemäßen Weges beim Unterrichte in der Rechtschreibung" von K. Vormann. Berlin Verlag von Dunker und Humblot. 1846.

Allerdings muß man sich bei diesem Unterrichte vor den Fehlern hüten, welche in demselben bis in die neueste Zeit, wie in keinem anderen, begangen worden sind. Noch jetzt gibt es Schulen genug, in welchen man die Kinder mehr unorthographisch, als orthographisch schreiben lehrt.

So ist es ein bedeutender Fehler, die Schüler besonders der Elementar- und Mittelklasse Wörter und Sätze schreiben zu lassen, wie es ihnen beliebt. Man will sie vor Allem schreiben lehren, später, denkt man, mögen sie auch orthographisch schreiben lernen. Wenn es sich aber irgendwo rächt, etwas Falsches im Unterrichte gelehrt oder auch nur geduldet zu haben, so ist es hier. Ein Kind, das sich von vornherein an falsche Wortbilder gewöhnt hat, ist kaum mehr zurecht zu bringen; beim besten Willen fällt es wieder in seine früheren Fehler zurück. Aus diesem einzigen Falle können wir sehen, wie wichtig es ist, daß der Sprachunterricht stets in allen seinen Zweigen in einander greift.

Ein weiterer Fehler war bisher auch der, daß man zu viel Gewicht auf die Erlernung der orthographischen Regeln verwendete, mit der sicheren Erwartung, das Kind werde nach gewonnener Kenntniß und Anwendung derselben an Beispielen orthographisch schreiben. Dem ist aber nicht so; denn unsere Schreibweise richtet sich wenig nach bestimmten Regeln, so daß oft der Ausnahmen mehr sind, als der Wörter, welche der Regel folgen. Daher schreiben auch die Kinder nach Erlernung dieser Regeln gerade so unrichtig, ja oft noch unrichtiger, als vorher, weil diese sie vielfach sogar irre führen.

Auch das ist ein Fehler, die orthographischen Uebungen fast einzig auf die ähnlich lautenden Wörter (Homonymen) zu beschränken. Wenn man die Kinder auf den Sinn, die Ablautung und Aussprache dieser Wörter aufmerksam macht, treffen sie ihre Schreibart größtentheils von selbst.

Der größte Fehler war endlich der, daß man absichtlich unorthographisch vorschrieb und die Schüler alsdann das Vorgeschriebene verbessern ließ. Das war ein Mittel, dieselben zum unorthographischen Schreiben anzuleiten; denn die so vorgeschriebenen falschen Wortbilder blieben, trotz der Verbesserung, in der Seele haften und wurden später gerade so falsch wieder gegeben.

Es ist darum gar nicht auffallend, wenn bei diesen fehlerhaften Methoden nach einer geisttödtenden, mühevollen, zeitraubenden Arbeit ein völlig ungenügendes Resultat erzielt wurde. Statt nun die Ursache in der eigenen mangelhaften oder ganz verfehlten Lehrweise zu suchen, schrieb man dieselbe einzig der Schwierigkeit des Gegenstandes zu, und es tauchten mehrere Vorschläge auf, die, weil sie unausführbar sind, gar keinen Werth haben.

So wollten nicht Wenige, um die Schwierigkeiten der gebräuchlichen Schreibweise zu beseitigen, eine neue Orthographie eingeführt wissen oder haben sie geradezu eingeführt. Aber es ist nicht die Aufgabe der Volksschule, auf dem Gebiete der Wissenschaft reformatorisch aufzutreten, und Manches, was der Lehrer etwa abändern möchte, hat einen tiefen, aus der Sprache als Wissenschaft abzuleitenden Grund, der jedoch so tief liegt, daß er nur dem gelehrten Forscher zugänglich ist. Zudem machen alle Abweichungen vom Schreibgebrauche auf das Auge einen unangenehmen, befremdenden Eindruck und stören selbst beim Lesen der Druckschrift. Und wie will man diese eigenmächtigen Neuerungen in den Katechismus, das Gesangbuch und das Lesebuch 2c. 2c. übertragen? Solche Abweichungen könnten nur der Schule, nie dem Leben gelten.

Andere wollten den Kindern ein Verzeichniß aller Stammwörter in die Hand geben, welches sie stets beim Schreiben nachschlagen und benützen sollten. Ebenfalls ein für die Schule und das Leben unpraktischer Vorschlag, wie Jeder von selbst einsieht.

Es bleibt daher nichts Anderes übrig, als sich nach einer einfachen, leichten und sichern Methode umzusehen und dieselbe mit Fleiß und Ausdauer bei allen Altersklassen in Anwendung zu bringen.

II. Die richtige Verfahrungsweise beim Unterrichte in der Orthographie. §. 263.

Die Schriftsprache ist das Bild der Lautsprache. Daraus folgt, wie wichtig es in diesem Unterrichte ist, daß stets beim Lesen, Sprechen und besonders beim Dictiren jedes Wort gut articulirt, also in allen Lauten hörbar, sowohl vom Lehrer, als von den Schülern gesprochen wird.

Alle Silben, besonders die Endsilben müssen gut gesprochen, die Laute ä, ö, e, ü, i, b, p, d, t, u. s. w. müssen in der Aussprache scharf von einander unterschieden werden. In Schulen, in welchen in dieser Beziehung Nachlässigkeit herrscht, fehlt die erste Bedingung zu einer guten orthographischen Schrift.

Während sich aber im Laufe der Zeit die Lautsprache änderte, blieb die Schriftsprache unverändert, und so kommt es, daß jetzt viele Wörter anders geschrieben, als gesprochen werden. In dem Worte Vieh hört man z. B. nur zwei Laute, die Schrift aber stellt vier dar. Deßwegen entscheidet das richtige Sprechen in vielen Fällen nicht allein, und der Lehrer muß sich noch folgende Grundsätze in seinem Unterrichte wohl merken.

1. Oberster Grundsatz:

Führe dem Auge des Kindes stets und so lang das richtige Wortbild, d. h. die Aufeinanderfolge der Schriftzeichen in einem Worte vor, bis es dasselbe behält und sich daran gewöhnt.

Daß die Gewöhnung des Auges an das richtige Wortbild bei Einübung der Orthographie die Hauptsache ist, wird aus Folgendem klar:

a) Niemand, der das Französische oder sonst eine fremde Sprache lernt, in welchen Sprachen die Orthographie mindestens ebenso viel Willkürliches enthält, als in der Deutschen, empfängt einen besonderen Unterricht in der Rechtschreibung, sondern er eignet sich diese unmittelbar mit der Lesefertigkeit und durch richtige Auffassung der Wortbilder an.

b) Jedermann, der richtig zu schreiben gewohnt ist, weiß, daß, wenn er ein falsches Wort geschrieben sieht, er sogleich den Fehler bemerkt an der fremdartigen Gestalt, an der entstellten Physiognomie, in welcher das Wort ihm entgegentritt. Ist dies nicht Zeugniß genug dafür, daß sich der Seele Desjenigen, der richtig schreibt, die richtigen Wortbilder eingeprägt haben?

c) Die Taubstummen schreiben orthographisch richtig, obgleich in den Taubstummenanstalten gar kein orthographischer Unterricht ertheilt wird. Sie fassen nämlich mit dem Auge die Wortbilder auf, und diese Auffassung ist bei ihnen um so reiner und sicherer, als sie ihnen nicht in dem Maße, wie den Hörenden, durch die Auffassung der Lautverhältnisse des Wortes getrübt wird. Es kann ein stärkerer Beweis für die Richtigkeit des oben aufgestellten Satzes kaum gedacht werden.

d) Viele Menschen sprechen richtig, ohne je eine grammatische Regel gehört zu haben. Woher kommt ihnen diese Fertigkeit? Sie haben von Jugend auf fast immer richtig sprechen hören, sie haben ebenso gesprochen, und deßwegen ist ihnen das richtige Sprechen zur Natur geworden. Sollte in derselben Weise nicht auch das Richtigschreiben erlernt werden können, also dadurch, daß man dem Kinde immer nur richtig Geschriebenes zeigt? Dies könnte blos dann verneint werden, wenn sich zeigen ließe, daß die durch das Auge vermittelten Eindrücke weniger tief in der Seele hafteten, als die durch das Ohr aufgenommenen, ein Satz, den noch Niemand zu behaupten gewagt hat.

So ist es uns klar geworden, daß die Gewöhnung des Auges an das richtige Wortbild die Hauptbedingung zur Erlernung des orthographischen Schreibens ist. Es fragt sich nur noch, ob es denn möglich sei, daß die Kinder durch beständige Uebung des Auges dahin gebracht werden können, sich die vielen Wortbilder zuletzt fest einzuprägen. Die Erfahrung spricht für die Möglichkeit, und Niemand wird sie läugnen, der bedenkt, daß zur Lesefertigkeit Dasselbe gefordert wird. Vergegenwärtigen wir uns nämlich den Gang, auf welchem das Kind zur Lesefertigkeit gelangt, so ist es überall folgender: Zuerst lernt es bei einem ihm vorgeführten Zeichen einen bestimmten Laut sprechen; dann zeigt man ihm zwei, drei Laute in Verbindung mit einander, und es spricht sie in dieser Verbindung aus; soll es aber zur Lesefertigkeit gelangen, so muß es sich gewöhnen, das Wort, sobald es dasselbe erblickt, als ein Ganzes aufzufassen und als ein solches sofort auszusprechen, ohne sich dabei seiner Lautzusammensetzung noch bewußt zu werden. Daß dies wirklich der Vorgang beim Lesen sei, wird Jeder zugeben müssen, der fertig lesen kann und die von ihm dabei geübte Thätigkeit nur einmal aufmerksam beobachtet hat. Es wird Dies auch durch die ganz allgemeine Wahrnehmung bestätigt, daß Kinder, die geläufig lesen können, doch beim Lesen anstoßen, wenn ein ihnen bisher fremdes Wort, etwa ein fremder Name, vorkommt. Reiheten sie wirklich, indem sie lesen, die einzelnen Laute noch an einander, so müßten sie das Wort: „Miltiades", auch wenn es ihnen zum erstenmal vor Augen käme, mit der Geläufigkeit lesen, mit der sie etwa das Wort: „Begebenheit" aussprechen. Aber dies ist darum nicht der Fall, weil sie das letztere Wort vielleicht schon zwanzigmal gesehen und es als ein Ganzes aufgefaßt haben, während sie jenes Wort erst mühsam aus seinen Lauten aufbauen.

2. Abgeleitete Grundsätze.

Aus dem oben aufgestellten Satze ergeben sich nun nachfolgende spezielle Grundsätze:

a) Gib dem Kinde von Anfang an nie ein falsches Wortbild; denn das angeschaute oder selbst geschriebene falsche Wortbild bleibt in seinem Gedächtnisse haften und ist schwer wieder zu verdrängen!

b) Führe dem Schüler durch das Lesebuch oder durch Vorschreiben an der Tafel das richtige Wortbild so lange vor, bis es dasselbe kaum mehr anders schreiben kann!

Sorgfältiges und wiederholtes Lesen eines und desselben Lesestückes im Lesebuche, genaues Buchstabiren jedes Wortes in demselben, fortgesetztes fehlerloses Abschreiben von Lesestücken aus dem Buche und nach gehöriger Einprägung der Wortbilder auch aus dem Kopfe mit nachfol-

gender Vergleichung des Geschriebenen mit dem Gedruckten, regelmäßiges Vorschreiben aller Wörter auf der Schultafel, von denen man fürchtet, sie möchten nicht richtig geschrieben werden, mit strengster Forderung, sie richtig nachzuschreiben, wiederholtes Aufsuchen bereits gelesener, buchstabirter und geschriebener Wörter im Lesebuche beim späteren Gebrauche derselben sind Mittel, welche zuletzt ein ziemlich sicheres Resultat liefern.

c) Dulde nie, daß die Kinder ein Wort schreiben, bei welchem sie noch nicht sicher sind, wie es geschrieben wird.

Regel muß es sein, daß sie bei jeder Unsicherheit den Lehrer fragen dürfen und sollen. Derselbe schreibt solche Wörter alsdann oder auch von Anfang an auf die Schultafel, oder er erinnert die Kinder, wozu im Lesebuche dieselben vorgekommen sind, mit der Aufforderung, sie selbst nachzusehen.

d) Lasse die Kinder oft, aber nur Weniges auf einmal und immer langsam schreiben; denn das zu viele und zu schnelle Schreiben verleitet zu allerlei leichtsinnigen Fehlern.

e) Verwende einen besonderen Fleiß auf genaue Correctur jeder Uebung.

Mit Hilfe des Lesebuches können die Kinder ihre Aufgaben entweder selbst corrigiren oder die Tafeln wechseln und sich gegenseitig durchsehen. Stets werden alsdann nur die Fehler unterstrichen, die Zahl derselben angegeben, und der Schüler nimmt die Verbesserung seiner Aufgabe unter Leitung des Lehrers selbst vor.

II. Die Stufenfolge der Uebungen beim Unterrichte in der Orthographie mit Angabe des Zieles für jede einzelne Klasse. §.264.

1) Die Gleichschreibung.

Wenn wir in diesem Gegenstande das Hauptgewicht darauf gelegt haben, daß hauptsächlich das Auge an das Wortbild bis zur Fertigkeit gewöhnt werden müsse, so verschmähen wir dennoch die übrigen Hilfsmittel nicht.

Es gibt eine nicht geringe Anzahl Wörter, welche zur Gleichschreibung gehören, in denen man alle Laute beim richtigen Sprechen heraushört, wie sie geschrieben werden. Bei ihnen kann das Kind durch zwei Sinne das Wortbild vollständig und richtig auffassen, durch das Auge in der Schrift und durch das Ohr, indem es das Wort lautrichtig spricht, die einzelnen Laute heraushört und alsdann lautirt oder buchstabirt. Die Gleichschreibung ist daher die leichteste und darum erste Stufe der Orthographie. Sie ist das Ziel für die Elementarklasse.

Ein Kind dieser Klasse muß zwar angehalten werden, jedes Wort, welches es schreibt, unter Leitung des Lehrers richtig zu schreiben; auf der genannten Stufe aber soll es beim Uebergang in die Mittelklasse bis zur Fertigkeit gekommen

sein. Der Schreiblesеunterricht bereitet ja beständig dafür vor. Nebenher geht in der Elementarklasse das fleißige Uebertragen der Druckschrift in die Schreibschrift, wobei die größte Pünktlichkeit mit aller Strenge gefordert werden muß. Auch werden recht oft die Wörter in Sprech-, zuletzt auch in Sprachsilben durch Trennungszeichen geschieden, sowie noch die Großschreibung geübt.

2) Das Schreiben nach der Abstammung.

Wir müssen noch eines zweiten Mittels erwähnen, welches in diesem Unterrichtsgegenstande dem Lehrer zu Gebote steht und gleichfalls seine Berechtigung hat.

Es ist das Schließen vom Stamme auf das abgeleitete Wort. Da diese Uebung grammatische Kenntnisse voraussetzt und mit der Grammatik Hand in Hand gehen muß, so findet sie hauptsächlich in der Mittelklasse ihre Anwendung.

Das Kind trennt die Wörter in den Lesestücken in Haupt- und Nebensilben und lernt die Bedeutung und Schreibweise dieser verschiedenen Silben kennen.

Ferner werden ihm an Lesestücken die Veränderungen der Wörter durch Biegung und Ableitung zur Anschauung gebracht und die Schreibweise dieser Veränderungen fleißig geübt.

Endlich werden auch neue Wörter aus vorkommenden Stammwörtern, also ganze Wortfamilien gebildet und geschrieben.

Nach jeder Uebung fragen bei ähnlichen Wörtern die Kinder, wenn sie im Zweifel sind, den Lehrer nur nach dem Stamme und müssen alsdann das abgeleitete Wort richtig schreiben.

3) Die Andersschreibung.

Die Andersschreibung wird in der Oberklasse zur Vollendung gebracht.

Wir verwahren uns schließlich nochmals gegen die Ansicht, als sollten auf der ersten Stufe nur Wörter der Gleichschreibung, auf der zweiten nur abgeleitete Wörter, auf der dritten nur Wörter der Andersschreibung geübt und geschrieben werden. Alle Kinder sollen vielmehr alle Wörter, welche gerade vorkommen, orthographisch richtig schreiben. Dagegen muß in jeder Klasse am Schlusse des Schuljahres die benannnte Stufe bis zur Fertigkeit erreicht sein.

§. 265. 5. Der Aufsatz.

Vorbemerkung.

Wie das mechanische Lesen an und für sich keinen Werth hat, sondern nur für das verständige wesentliche Bedingung ist: so haben auch die Uebungen im Schönschreiben, in der Orthographie und in der Grammatik nur ihre Bedeutung in der Anwendung auf den Aufsatz. Das Leben stellt jetzt fast an jeden Menschen

die Forderung, daß er seine Gedanken als ein Ganzes **richtig, bestimmt** und **klar** niederschreiben könne, und zwar in leserlicher Schrift und orthographisch und grammatisch richtig. Das letzte Ziel alles Schreibens ist also der Aufsatz; eine gute Handschrift, die Orthographie und der grammatisch richtige Ausdruck sind nur wesentliche Erfordernisse für letzteren.

Bis das Kind zur Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke kommt, hat es mit zwei bedeutenden Schwierigkeiten zu kämpfen, mit dem Stoffe und der Form.

I. Der Stoff des Aufsatzes. §.266.

Was den Stoff der Aufsatzlehre anbelangt, so ergibt sich derselbe aus dem nachfolgenden Stufengange[1]):

a) Die Schüler übertragen Lesestücke, welche bereits sprachlich behandelt worden sind, aus einem Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältnisse in ein anderes und verbinden später diese Uebungen.

b) Sie geben Lesestücke aus dem Lesebuche, welche sprachlich behandelt und alsdann auswendig gelernt werden, aus dem Gedächtnisse wörtlich, und wenn dieses geübt ist, dieselben und andere inhaltlich wieder.

c) Sie reproduciren Lesestücke, welche entweder der Lehrer selbst gut vorgelesen hat oder welche die Schüler mit Aufmerksamkeit und Verständniß durchgelesen haben.

d) Sie schreiben passende Erzählungen nieder, welche der Lehrer gut vorgetragen hat.

e) Sie übertragen passende Gedichte, nachdem sie sprachlich behandelt worden sind, in Prosa.

f) Sie suchen die Disposition von Lesestücken und erweiteren solche Dispositionen wieder zu einem Aufsatze, auch mit Hinzufügung neuer Gedanken, welche die Sache vervollständigen.

g) Sie bilden Muster nach, zuerst streng nach den Mustersätzen mit möglichster Einhaltung der Satzformen, dann frei und immer freier.

---

1) Wir können uns hierüber kürzer fassen, weil wir bereits in der Abhandlung über Form oder Methode des Sprachunterrichtes (§. 238.) diesen Gegenstand ausführlich besprochen haben. Dort ist nachgewiesen, welchen Werth, im Vergleich zu der früheren Art, die Aufsatzlehre zu behandeln, alle diese Stufen, von den Uebertragungen angefangen bis zu den Nachbildungen, nicht blos als grammatische und orthographische, sondern vorzüglich als stylistische Uebungen haben, welche grammatische und orthographische Voraussetzungen jede Stufe verlangt und wann sie daher erst mit Erfolg auftreten kann.

h) Sie behandeln Themata nach eigener Auffassung.

Auf allen diesen Stufen muß der Lehrer jede Lection, also den Stoff des speziellen Aufsatzes, wenn er den Kindern noch nicht klar ist, vorbereiten; denn in keiner Klasse kann denselben zugemuthet werden, über einen Gegenstand zu schreiben, über welchen sie nicht vollkommen Herr sind.

§.267. **II. Die Form des Aufsatzes.**

Bezüglich der äußeren Form des Aufsatzes (Handschrift und Orthographie) ist bereits genugsam bemerkt worden, daß jedesmal mit strengster Consequenz darauf gehalten werden müsse.

Hier handelt es sich nur noch um die innere Form, nämlich um den Satzbau, den Gedankengang und die Darstellung des Ganzen. Das Muster hiefür ist und bleibt durch alle Klassen, wie wir bereits wissen, das Lesebuch. Nachahmung desselben ist das Hauptmittel, nachdem das Kind mit dem Satzbaue, dem Gedankengange und der Darstellung des Musters durch die darauf hinzielende grammatische und logische Erklärung vertraut und befreundet worden ist.

Was insbesondere die Darstellung anbelangt, so sei sie nicht eine einseitige, sondern sie sei bald Erzählung, bald Beschreibung, bald Schilderung, bald Vergleichung.

Die Uebung sei eine stetige, von unten bis oben unausgesetzt fortschreitende.

Der Umfang einer Arbeit sei nie zu groß, vielmehr nach unten hin sehr klein, nach oben sich allmählig erweiternd.

Nur so ist es möglich, vom Schüler eine Ausarbeitung zu verlangen, welche in ihrer äußeren und inneren Form vollkommen ist. Wie das Viellesen die Mutter des Schlechtlesens ist, so ist das Vielschreiben die Mutter des Schlechtschreibens. Man fordere nur Weniges, das Wenige aber in jeder Beziehung gut.

§.268. **III. Die Stufenfolge der Aufsatzlehre in den verschiedenen Klassen.**

Es bleibt uns zuletzt noch die Frage zu beantworten übrig, wie weit sich dieser Unterricht in den verschiedenen Klassen erstrecken soll.

1) In der Elementarklasse. Wir verweisen hier auf Das, was bei der Methode des Sprachunterrichtes im Allgemeinen (§. 238.)

und über die Orthographie im Besonderen (§. 264.) gesagt worden ist.

2) In der unteren Mittelklasse beginnt die Uebung mit dem Uebertragen von Lesestücken in die verschiedenen Verhältnisse und setzt sich nach den Stufen fort, wie wir sie im Paragraphen 266. angegeben haben bis zum Uebertragen von Gedichten in Prosa.

3) In der oberen Mittelklasse wiederholen sich die Uebungen der unteren Mittelklasse mit Ausnahme der Uebertragungen, nur an etwas erweiterten Lesestücken. Dann folgen die im §. 266. angegebenen übrigen Stufen.

4) In der Oberklasse wiederholen sich alle Uebungen, wie sie in der oberen Mittelklasse bereits vorgekommen sind, nur an höheren Lesestücken des betreffenden Lesebuches.

Bemerken müssen wir noch, daß in dieser Klasse bisweilen auch die Briefform geübt werden muß, aber nur nicht zu häufig. Wer überhaupt gut beschreiben und erzählen kann, der ist auch im Stande, einen guten Brief zu schreiben, vorausgesetzt, daß man ihm über die Anrede, den Schluß und die äußere Form eine besondere Belehrung gegeben hat. Ebenso dürfen auch die Geschäftsaufsätze in der Oberklasse nicht fehlen; denn sie sind für das Leben unbedingt nothwendig. Keineswegs aber sollen sie der einzige Gegenstand der Aufsatzlehre sein; die einzelnen Formeln der Geschäftsaufsätze eignen sich sogar mehr für Diktandoübungen [1]).

6. Die Grammatik.

Vorbemerkung.

Wie nothwendig dieser Unterricht für die Volksschule ist und wie er deßwegen daselbst nicht ausgeschlossen werden kann, darüber haben wir uns bereits (§. 231.) ausgesprochen. Nicht den grammatischen Unterricht überhaupt, sondern nur den Unterricht eines abstrakten Regelsystems an abgerissenen Beispielen wünschen wir aus der Schule verbannt. Wir haben demnach hier nur noch das Nothwendige über die richtige Methode dieses Gegenstandes nachzutragen.

---

1) Die methodische Behandlung aller dieser Stufen ergibt sich theils aus dem nachfolgenden Lehrgange (§. 272.), theils aus der ausführlichen Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Sprachunterrichtes (§. 274.), weßwegen wir uns hier kürzer fassen konnten.

§.269. I. Die Form oder Methode des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule.

Die richtige Methode für die Uebung der Grammatik in der Volksschule läßt sich in folgende Punkte zusammenfassen:

1) Man lasse die Kinder die zu lehrenden Begriffe, Gesetze, Formen, wie bereits schon bei Besprechung der Methode des Sprachunterrichtes im Allgemeinen (§.238.) erwähnt wurde, an ganzen Sprachstücken anschauen, so daß sie sich allmählig selbst unter der Leitung des Lehrers diese Begriffe, Gesetze und Formen daraus abstrahiren.

Durch diese aus der Anschauung allmählig selbst gefundene Abstraktion ist es dem Kinde nicht mehr schwer, nach den angeschauten Mustern in allen vorkommenden Fällen das so erkannte Sprachgesetz auf gleiche Weise in Anwendung zu bringen. Zweifelt oder fehlt es später dennoch, so genügt die bloße Rückerinnerung, um es in dem einmal klar erkannten Gesetze wieder festzustellen. Jedermann wird zugeben, daß diese Behandlung der Grammatik für die Volksschule die methodisch richtige ist.

Wenn wir es aber betonen, daß die Veranschaulichung dieses Unterrichtes an ganzen Lesestücken und nicht an abgerissenen Beispielen stattfinden soll, so haben wir hiefür wichtige Gründe.

a) Das Kind wendet seine grammatischen Kenntnisse später im Leben nur an ganzen Gedankenstücken an, darum muß es sie auch an solchen lernen.

b) Der Unterricht in der Grammatik soll nicht als besondere Wissenschaft gelehrt werden und deßhalb isolirt dastehen, sondern mit dem Unterrichte in der Orthographie und dem Aufsatze Hand in Hand gehen. Diese Gegenstände verlangen aber durchaus ein Sprachganzes.

c) Sehr häufig werden grammatische Begriffe und Regeln aus abgerissenen Beispielen nicht klar erkannt, sondern nur aus einem Gedankenganzen.

d) An der lebendigen Sprache ist der grammatische Unterricht auch für das Kind ein lebendiger und interessanter; an abgerissenen Beispielen ist er für dasselbe todt, fremdartig, einseitig ohne Interesse.

2) Die grammatischen Uebungen müssen mündlich und schriftlich vorgenommen werden. Die schriftlichen sollen das Kind zur Fertigkeit in der grammatischen Lehre bringen und zugleich die Orthographie und den Aufsatz unterstützen.

3) Dem Umfange nach soll die Grammatik so gelehrt werden, daß in der unteren Mittelklasse das Wesentlichste und Nothwendigste aus der Wort- und Satzlehre am rechten Orte und für die Orthographie und den Aufsatz zur rechten Zeit als ein Ganzes auftritt.

In der oberen Mittelklasse erweitert sich dasselbe Ganze concentrisch.

In der Oberklasse concentrirt und vervollständigt es sich noch einmal.

Auf diese Weise erhalten die Kinder in keiner Klasse Bruchstücke irgend eines grammatischen Systems, sondern überall ein Ganzes. Auch werden nicht orthographische oder stylistische Uebungen vorgenommen, ehe die dazu unbedingt nothwendigen grammatischen Kenntnisse erlernt worden sind.

4) Ein so concentrisch sich erweiternder Unterricht ist nur dann möglich, wenn ihm ein höchst einfacher Lehrgang zu Grunde liegt. Ueber die Nothwendigkeit und Beschaffenheit eines solchen haben wir uns bereits im §. 238. ausgesprochen.

II. Die Stufenfolge der grammatischen Uebungen in den verschiedenen Schulklassen. §.270.

1) In der Elementarklasse muß das Kind soweit sprachlich gebildet werden, daß es fühlt, was ein Satz ist und was und von wem Etwas darin ausgesagt wird. Ferner soll es ganze Lesestücke in Sätze, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sprech- und einigermaßen auch in Sprachsilben, die Silben in Laute zerlegen lernen und mit Fertigkeit jedes Wort aus dem Buche buchstabiren können. Auch ist die Kenntniß der Dehnung und Schärfung der Stimmlaute erforderlich. Endlich muß es die Ding-, Geschlechts-, Thätigkeits- und Eigenschaftswörter aufsuchen können. (Siehe über die Form des Sprachunterrichtes im Allgemeinen §. 238.)

2) In der unteren Mittelklasse lernen die Kinder das Wesentlichste und Nothwendigste vom Personen- und Zahl-, vom Zeit- und Aussageverhältnisse; ferner vom nackten und in Verbindung damit vom zusammengezogenen Satz, in seinen Hauptgliedern und was sich von der Wortlehre und Wortbildungslehre nothwendig daran knüpft.

3) In der oberen Mittelklasse nehmen die Kinder nebst der Wiederholung des Pensums der unteren Mittelklasse den erweiterten Satz, und in Verbindung damit den zusammengezogenen in seinen Nebengliedern und den zusammengesetzten und was sich von der Wortlehre und Wortbildungslehre nothwendig daran knüpft.

4) In der Oberklasse concentrirt und vervollständigt sich das in den vorausgehenden Klassen durchgenommene Pensum insofern, als z. B. bei dem Personen-, Zahl- und Zeitverhältniß Alles aus der Lehre der Fürwörter, Ding- und Zeitwörter Nothwendige zusammengestellt und nochmals mündlich und schriftlich geübt wird u. s. w. Den Schluß der grammatischen Uebungen in der Oberklasse bildet alsdann das Analysiren der Lesestücke nach Allem, was Beachtung verdient.

Anhang.

§. 271. Die Correctur der schriftlichen Arbeiten.

Bei allen sprachlichen Arbeiten, den orthographischen, stylistischen und grammatischen ist eine jedesmalige, recht sorgfältige und genaue Correctur von höchster Bedeutung.

Dabei kommt es wieder auf das richtige Verfahren an. Es genügt nicht, daß der Lehrer zu den Plätzen einzelner Schüler sich begibt, ihre Arbeiten flüchtig durchsieht und einige Bemerkungen dazu macht. Der größere Theil ist dann nicht im Stande, seine Fehler zu verbessern, und wenn dies nicht jedesmal geschieht, verliert der ganze Unterricht seine Kraft. — Manche lassen deßwegen die Schüler alle 8 oder alle 14 Tage eine Arbeit in ihr Heft schreiben, unterstreichen zu Hause die Fehler und nehmen darauf in der Schule mit jedem Einzelnen die Correctur vor. Aber hier entspricht der mühevollen Arbeit nicht der Erfolg. Die Correctur tritt dann zu selten ein, kostet zu viel Zeit, und nur der Schüler nimmt Antheil daran, dessen Arbeit gerade vorgenommen wird, während die übrigen theilnahmlos dasitzen. Wir sind auch dafür, daß etwa jede Woche eine Arbeit in ein Heft eingetragen werde, aber erst nachdem sie bereits in der Schule auf das sorgfältigste durchgenommen worden ist, so daß nur noch eine letzte Durchsicht des Lehrers nothwendig wird.

Die beste Art der Correctur ist das Wechseln der Schiefertafeln, worauf die Schüler sich gegenseitig die Arbeiten durchsehen und die Fehler mit größter Pünktlichkeit unterstreichen. Alsdann corrigirt Jeder, nachdem er seine Schiefertafel zurückerhalten hat, seine eigene Arbeit selbst. Die letzte Durchsicht bleibt noch dem Lehrer vorbehalten. Wir geben im Nachfolgenden die Art und Weise dieses Verfahrens im Speziellen an:

Der Lehrer muß für die gegebene Aufgabe verlangen, daß sie so vollkommen, als möglich, gemacht werde. Die Wörter, von denen die Schüler noch nicht wissen können, wie sie geschrieben werden, stehen an der Wandtafel. Die Schüler geben an, wie man sie schreibt, indem sie dieselben buchstabiren. Die Schiefertafeln sollen reinlich und da, wo es nöthig ist, liniirt, die Griffel lang und zugespitzt sein. — Der Lehrer zählt: Eins! Zwei! Drei! und Alles muß wie auf einen Schlag bereit sein. Der Schüler schreibt gerade sitzend. —

Nach einer festgesetzten Zeit, nachdem noch Jeder unter seine Aufgabe seinen Namen geschrieben, spricht der Lehrer:

„Fertig! — Richtet euch!"

Die Schüler sitzen nach Fähigkeiten etwa so:

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
7 — 8 — 9 — 10 — 11 — 12
13 — 14 — 15 — 16 — 17 — 18

19 — 20 — 21 — 22 — 23 — 24
25 — 26 — 27 — 28 — 29 — 30 u. s. w.

Auf das Wort: „Fertig!“ darf Keiner einen Buchstaben mehr schreiben und auf: „Richtet euch!“ ordnen sich die Schüler wieder.

Die Tafeln werden nun zur Correctur von den Schülern gewechselt und zwar in der Art, daß die Arbeiten der besseren in die Hände der schwächeren und umgekehrt die Arbeiten der schwächeren in die Hände der besseren Schüler kommen. Die Fähigeren erkennen leicht die Fehler der Geringeren und diese haben an den gefertigten Aufgaben jener ein Muster zur Nachahmung. —

Der Lehrer zählt: Eins! In demselben Augenblicke geht der Tausch durch die ganze Klasse.

In der ersten Querreihe von 1—25 werden die Tafeln abwärts, in der zweiten von 26—2 aufwärts, in der dritten von 3—27 abwärts, in der vierten von 28—4 aufwärts, in der fünften wieder abwärts und in der sechsten aufwärts fortgegeben. —

Der 1. Schüler gibt seine Tafel dem 7.; der 7. behält diese und gibt die seinige weiter dem 13. Der 13. behält sie und gibt seine Tafel fort an den 19.; dieser gibt die seine dem 25., so der 25. an den 26., der 26. an den 20., der 20. an den 14., der 14. an den 8., der 8. an den 2., der 2. an den 3., der 3. an den 9., dieser an 15. 2c. 15, 21, 27, 28, 22, 16, 10, 4, 5, 11, 17, 23, 29, 30, 24, 18, 12, 6. Der Schüler auf dem 6. Platze erhält sonach zwei Tafeln und der auf dem 1. Platze in derselben Bank hat keine. Dieser Wechsel ist geschehen in dem Augenblick, als der Lehrer Eins gezählt. Auf Zwei! gibt es wieder einen Ruck durch Alle. Nr. 6. hat nun drei Tafeln; Nr. 1. und 7. keine. Auf Drei! wieder einen Tausch; so auf Vier! Fünf! 2c. 2c. Alle wechseln die Tafeln in derselben Zeit. Mit der einen Hand wird eine Tafel abgenommen, während mit der andern eine fortgegeben wird. Der 6. Schüler erhält also ohne seine zu unterst liegende noch so viele Tafeln, als wie viel mal der Lehrer zählt, oder in der ersten 2c. Querreihe fehlen. Die zuletzt erhaltene Tafel behält er zur Durchsicht; die übrigen werden von den 1. Schüler, der während des Zählens sich schon zu Nr. 6. begibt, abgeholt und von ihm, an der ersten Querreihe an sich anfangend, abwärts denen ausgetheilt, welche die ihrigen fortgegeben haben.

Alles beweglich, aber ohne Geräusch! In einer halben Minute muß es geschehen sein! Jeder Schüler hat nun eine andere Tafel, auf der er

die Aufgabe genau durchliest, mit den an der Wandtafel stehenden Wörtern und mit dem Muster im Lesebuche, das aufgeschlagen vor ihm liegt, vergleicht und die aufgefundenen Fehler anstreicht. Die Zahl derselben ist auf der Tafel anzugeben. Ist dieses in der vom Lehrer bestimmten Zeit geschehen, so hat jeder Correcter seinen Namen unter den des Eigenthümers der Tafel zu setzen, damit controlirt werden kann. —

Der Lehrer spricht abermals: „Fertig! Richtet euch! Eins! Zwei! Drei! Vier! Fünf!" 2c. und die Tafeln gehen auf demselben Wege in dieselben Hände zurück, wie sie hergekommen sind. Jeder erhält seine Tafel wieder. Der Schüler hat nochmals aufmerksam seine gefertigte Aufgabe durchzulesen, um sich zu überzeugen, ob das Unterstrichene auch wirklich Fehler sind. Gegründete Einwendungen werden angenommen. Die Schüler sind in der Regel strenger als der Lehrer selbst. Ist ein Pünktchen auf dem i, ein Strich über dem u vergessen, so wird es zum Fehler gerechnet. Die Aufgabe wird so gestellt und eingerichtet, daß der Schüler niemals sich entschuldigen kann, wenn er Fehler gemacht hat; letztere werden deßhalb streng gerügt und um keinen Preis geduldet. Es kommt nur darauf an, wie ernst es der Lehrer damit nimmt, und wie hoch er dem Schüler es anrechnet und ihm seine Freude zu erkennen gibt, wenn dieser correct seine Aufgabe löst. Die Schüler nehmen die Sache, wie der Lehrer sie nimmt.

Alle legen die Schiefertafeln vor sich, und diese sind von dem Lehrer zu überblicken, damit er sich verlässige, ob nicht gehudelt, vielmehr das Ganze regelmäßig und deutlich geschrieben sei. Er stellt dann die Fragen: „Wer hat keine Fehler?" (Zeigefinger in die Höhe, nicht der Arm!) „Wer hat einen Fehler?" „Zwei?" u. s. w. Endlich greift er noch eine oder die andere Tafel Derjenigen heraus, von denen er weiß, daß eine nochmalige Correctur seiner Seits für sie besonders fruchtbar ist, oder er nimmt eine ohne Fehler, um sie der Klasse zum nachahmenden Beispiele vorzuhalten. Zuletzt verbessern die Schüler ihre unterstrichenen Fehler, die, summirt, immerhin das Zeugniß einer guten oder schlechten Schule abgeben werden. Den Erfolg wird es erhöhen, wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit alle Tafeln selbst noch einmal durchsieht.

Wie viele Stunden für jede Klasse und Abtheilung auf den gesammten Sprachunterricht verwendet werden sollen, geben die angefügten Stundenpläne an.

Dritter Abschnitt.

I. Lehrgang für den Unterricht in der Grammatik, Orthographie und in dem Aufsatze. §. 272.

Grammatik (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Für die Elementarklasse. Kinder von 7 bis 8 Jahren.		
1. Das Zerlegen von Lesestücken in Sätze, Wörter, Sprechsilben und Laute.	Fehlerloses Uebertragen der Druckschrift in die Currentschrift. (Fortgesetzt zu üben.)	Die Einführung in den Hauptinhalt eines leichten Lesestückes. Das Vorerzählen desselben und das Nacherzählen von Seiten der Schüler, sowohl frei, als auch wörtlich.
2. Die Buchstabennamen in der Reihenfolge des Alphabetes.	Das Buchstabiren aus dem Lesebuche. (Fortgesetzt zu üben.)	
3. Die Dehnung und Schärfung.	Das Aufsuchen der gedehnten und geschärften Silben in den Wörtern der Lesestücke.	
4. Die Dingwörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Dingwörter in Lesestücken. Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. Die bestimmten und unbestimmten Geschlechtswörter. Ihr Gebrauch.	Die großen Anfangsbuchstaben.	
5. Die Eigenschaftswörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Eigenschaftswörter in Lesestücken. Ihre Stellung zum Dingworte.		
6. Die Thätigkeitswörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Thätigkeitswörter in Lesestücken.	Das freie Niederschreiben dictirter Sätze, welche einem sprachlich durchgenommenen und öfter durchbuchstabirten Lesestücke entnommen sind.	
		Kurze Beschreibung eines angeschauten und genau besprochenen Gegenstandes oder Bildes in einfachen Sätzen. (Alle unbekannten Wortbilder, sofern sie nicht zur Gleichschreibung gehören, stehen auf der Tafel.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie [1]).	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Für die untere Mittelklasse. Kinder von 8 bis 10 Jahren.		
A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältniß in der Rede. **I. Das Personen- und Zahlverhältniß.** Die sprechende Person in der Einzahl. — Ich — mir — mich (mein). (§. 275.) [2]). Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. (§. 276. a.) Gebrauch des „ſ" statt „s", des „ſſ" statt „ß" etc. und der Umlaute etc. (§. 276. b.) Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. Rechtschreibung der bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. Einzahl und Mehrzahl der Thätigkeitswörter. (§. 277.) Die sprechende Person in der Mehrzahl. — Wir — uns — uns (unser). (§. 278.) Die angesprochene Person in der Ein- und Mehrzahl. — Du — dir — dich (dein). (§. 279.) — Ihr — euch — euch (euer). (§. 280.) Die besprochene Person nach Geschlecht und Zahl. — Er — ihm — ihn (sein); sie — ihr — sie (ihr); es — ihm — es (sein). — Sie — ihnen — sie (ihr). (§. 281.) Auflösung von Lesestücken in Sätze, dieser in Wörter, dieser in Silben, und der Silben in Laute An- und Auslaute — Buchstaben. (§. 282). Trennen nach Sprach- und Sprechsilben. Haupt- (oder Stamm-) und Nebensilben. (Vor- und Nachsilben). (§. 283.)	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	1. a. Uebertragungen von Lesestücken aus einem Personen- u. Zahlverhältnisse in ein anderes. (§. 275—280.)

1) Spezielle orthographische Uebungen haben wir in den grammatischen Lehrgang mit lateinischen Lettern eingeschaltet, um nachzuweisen, wo und wie sie im Sprachunterrichte am Besten auftreten.

2) Die §§. deuten auf die nachfolgende spezielle Behandlungsweise jeder Stufe des Lehrganges.

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Kenntniss aller Vor- und Nachsilben mit möglichster Berücksichtigung ihrer Bedeutung und Schreibart (§. 285.) Bildung von Wortfamilien. (Ist stetig fortzusetzen.) (§. 286.) Ueber Schärfung und Dehnung. (§. 287.) II. Das Zeitverhältniß. Die drei Hauptzeiten. Die Hilfswörter der Zeit. Biegung des Zeitwortes nach den drei Hauptzeiten (§. 288—290.) III. Das Aussageverhältniß. Die drei Aussageweisen, ausgedrückt durch die Hilfswörter der Aussageweise. (§. 294.) Die drei Aussageweisen in der Form des Urtheiles, der Frage, des Befehles, des Ausrufes, des Wunsches. (§. 292.) Die entsprechenden Unterscheidungszeichen. B. **Der Satz.** (Einleitendes.) Zerlegung der Sätze eines Lesestückes in zwei Haupttheile, wovon der eine Alles enthält, was zur Aussage, der andere Alles, was zum Gegenstande gehört. (§. 295.) Der Begriff vom Satze. Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren. (§. 297.) I. Sätze welche nur aus Hauptgliedern bestehen. (Reine (nackte) und zusammengezogene.) (Die Hauptglieder sind Prädikat (Copula) und Subjekt.) Von dem Subjekte kann durch das Prädikat ausgesagt werden: a) was es thut oder an ihm geschieht (Zeitwort); b) was es ist (Dingwort); c) wie es ist Eigenschaftswort). Die Sätze können sein: a) Sätze, welche nur aus einem Subjekte und einem Prädikate bestehen (nackte Sätze). } In gerader und umgekehrter Wortfolge.	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stets Vorschreiben der den Kindern unbekannte Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	2. **Wörtliches.** Niederschreiben von Lesestücken aus dem Gedächtnisse. 1. b. Uebertragen von Lesestücken aus einem Zeitverhältnisse in ein anderes, zuerst ohne und dann mit Verbindung der vorausgehenden Personen- und Zahlverhältnisse (§. 290. b.) 1. c. Uebertragungen der Sätze von Lesestücken in die verschiedenen Aussageweisen durch die Hilfswörter. (§. 292. b.) 1. d. Uebertragungen der Sätze von Lesestücken in die drei Aussageweisen, ausgedrückt in der Form des Urtheils, der Frage, des Befehls, des Ausrufes, des Wunsches. (§. 294. b.) 3. **Inhaltliches.** Niederschreiben von Lesestücken aus dem Gedächtnisse. (§. 297. b.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
b) Sätze, welche aus einem Subjekte und mehreren Prädikaten, aus mehreren Subjekten und einem Prädikate und aus mehreren Subjekten und mehreren Prädikaten bestehen (zusammengezogene Sätze.) (§. 300.) } In gerader und umgekehrter Wortfolge.		4. a. Reproduktion von Lesestücken, welche entweder der Lehrer vorgelesen hat oder welche die Schüler aufmerksam durchgelesen haben. (§. 301.) 4. b. Reproduktion von passenden Erzählungen, welche der Lehrer frei vorgetragen hat (§. 302.)
Für die obere Mittelklasse. Kinder von 10 bis 12 Jahren.		
II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebengliedern bestehen. (Erweiterte, zusammengezogene, zusammengesetzte.) (Die Nebenglieder sind Beifügung, Ergänzung und Umstand.) Die Sätze können erweitert werden durch 1) Beifügungen, 2) Ergänzungen, 3) Umstände. 1) Die Beifügung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt darnach: 1) Sätze, welche nur eine Beifügung derselben Art haben. (Erweiterter Satz), 2) Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben. (Zusammengezogener Satz). b) Durch einen (Beifüge-) Satz (Zusammengesetzter Satz.) (§. 309.) Umformung 1) der Beifügesätze zu Hauptsätzen, (§. 310.) 2) der Beifügungen zu Beifügesätzen, (§ 311.) 3) der Beifügesätze zu Beifügungen. (§. 312.) Zwischensatz. — Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen. — Verbindung derselben mit einander = Satzgefüge. — Verbindung von Hauptsätzen mit einander = Satzverbindung. — Unterschied zwischen bei- und untergeordneten Sätzen. —	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch **orthographisch richtig** schreiben.	5. Uebertragungen von Gedichten in Prosa (§. 303.) 6. Darstellung eines Lesestückes in lauter nackten Sätzen; Vergleichen dieser Darstellung mit der im Lesebuche vorkommenden schönen Form des Stückes. 7. Auffinden des Hauptinhaltes eines Lesestückes und allmählige Erweiterung desselben. a) Herausheben der Hauptgedanken des Lesestückes zur Vorbereitung auf die Disposition desselben. b) Zusammenfassen der Hauptgedanken in Hauptpunkte. (Disposition.) c) Der Grundgedanke in kürzerer Form. d) Allmähliges Erweitern dieses Hauptinhaltes durch die sich daran knüpfenden Umstände. e) Ergänzung und Vervollständigung über das Lesestück hinaus. (§. 304.) 8. Nachbildungen von Lesestücken (Anfangs mit möglichster Einhaltung der Satzformen, dann freier und immer freier.) (§. 305—308.) 9. Skizzirte Nachbildungen zur freien Ausführung. (§. 315.)

Grammatik.
(Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)

Das rückbezügliche Fürwort.
Die Bindewörter.
Der Beistrich und der Strichpunkt. (§. 318. — 322.)

2) Die Ergänzung kann ausgedrückt werden:
a) durch ein Wort. Es gibt dann:
1) Sätze, welche nur eine Ergänzung derselben Art haben (Erweiterte Sätze).
2) Sätze, welche mehrere Ergänzungen derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze) (Anführungssatz). Der Doppelpunkt.
b) Durch einen (Ergänzungs-) Satz (Zusammengesetzter Satz). (§. 323. — 325.)

Bezügliche und unbezügliche Zeitwörter.
Biegungsformen der Ding- und Eigenschaftswörter.
Thätigkeits- und Leideform des Zeitwortes.

3) Der Umstand kann ausgedrückt werden:
a) durch ein Wort — (Umstände des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes). Es gibt dann:
1) Sätze, welche nur einen Umstand derselben Art haben (Erweiterte Sätze).
2) Sätze, welche mehrere Umstände derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze).
b) Durch einen (Umstands-) Satz (Zusammengesetzter Satz).

Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise, der Wiederholung, der Stärke, der Aussageweise.
Vergleichungsstufen der Eigenschaftswörter.
Verhältnißwörter.
Empfindungswörter.

4) Das Subjekt kann ausgedrückt werden a) durch ein Wort.
b) durch einen (Subjektiv-) Satz (Zusammengesetzter Satz. (§. 323. — 328.)

Orthographie.

Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.

Aufsatz.
(Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)

10. Behandlung eines Themas nach eigener Auffassung. Erzählung einer selbst erlebten Thatsache, z. B. eines Spazierganges; Beschreibung eines genau betrachteten Gegenstandes, z. B. eines Bildes u. s. w. u. s. w. Ausführung eines sonstigen leichten Themas, z. B. eines Sprichwortes u. s. w. u. s. w. (§. 328. u. 329.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)

Für die Oberklasse.

Kinder von 12 bis 14 Jahren.

A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältniß.

I. Das Personen- und Zahlverhältniß.

Das Fürwort (Pronomen).

1. Arten der Fürwörter:
   - a) Persönliche,
   - b) Besitzanzeigende,
   - c) Hinweisende,
   - d) Bezügliche,
   - e) Fragende,
   - f) Unbestimmte,
2. Zahlbiegung der Fürwörter.
3. Fallbiegung der Fürwörter.

Das Dingwort (Substantiv).

1. Arten der Dingwörter:
   Personennamen } Eigennamen.
   Sachnamen }
2. Zahl der Dingwörter:
   Einzahl (Singularis).
3. Mehrzahl (Pluralis).
   Biegung der Dingwörter:
   Werfall oder erster Fall (Nominativ).
   Wessenfall oder zweiter Fall (Genitiv).
   Wemfall oder dritter Fall (Dativ).
   Wenfall oder vierter Fall (Accusativ).
4. Form der Biegung:
   Regelmäßige Form: alte und neue.
   Unregelmäßige Form.
5. Geschlecht der Dingwörter:
   Männliches,
   Weibliches,
   Sächliches.

Das Geschlechtswort (Artikel).
Bestimmtes; — Einzahl und Mehrzahl.
Unbestimmtes.

Das Zahlwort (Numerale).
Arten der Zahlwörter:
Bestimmte: Grund- und Ordnungszahlwörter.
Unbestimmte.

II. Das Zeit- und Aussageverhältniß.

Das Zeitwort (Verbum).

1. Arten der Zeitwörter ihrer Bedeutung nach:
   Bezügliche: Hinbezügliche, rückbezügliche.
   Unbezügliche.
   Unpersönliche.
2. Arten der Zeitwörter der Biegung nach:
   Regelmäßige: Alte und neue Form.
   Unregelmäßige.

Orthographie.

Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.

Aufsatz.

Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.

<table>
<tr>
<th>Grammatik.
(Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und größtentheils stylistische.)</th>
<th>Orthographie.</th>
<th>Aufsatz.
(Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)</th>
</tr>
<tr>
<td>
3. Biegungsform:
a) Die Personen
Die sprechende oder erste Person
Die angesprochene od. zweite Person
Die besprochene oder dritte Person } Eins und Mehrzahl.
b) Die Zeiten.
Gegenwart (Präsens).
Mitvergangenheit (Imperfect).
Vergangenheit (Perfect).
Vorvergangenheit (Plusquamperfect).
Zukunft (Futurum).
Vorzukunft (Futurum exactum).
c) Die Aussageweise.
Thätige Form (Activ).
Leideform (Passiv).
Wirklichkeitsform (Indicativ).
Möglichkeitsform (Conjunctiv).
Bedingungsform.
Befehlsform (Imperativ).
Unbestimmte Form (Infintiv).
Mittelwort (Particip.): der Gegenwart, der Vergangenheit, der Zukunft.
Hilfszeitwörter:
Hilfswörter der Zeit.
Hilfswörter der Aussageweise.
Wurzelwörter, Stämme, abgeleitete Wörter.
Die verschieden zusammengesetzten Wörter.
Bildung von Wortfamilien. (Diese vorzügliche Uebung für Onomatik und Orthographie wird stetig fortgesetzt.)

B. **Der Satz.**
Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren.
I. **Sätze, welche nur aus Hauptgliedern bestehen.**
(Reine (nackte) und zusammengezogene.)
(Die Hauptglieder sind Prädikat, (Copula) und Subjekt.)
Von dem Subjekte kann durch das Prädikat ausgesagt werden:
a) was es thut oder an ihm geschieht (Zeitwort),
b) was es ist (Dingwort),
c) wie es ist (Eigenschaftswort). } Ungerade u. umgekehrte Wortfolge.
Die Sätze können sein:
a) Sätze, welche nur aus einem Subjekte und einem Prädikate bestehen. (Nackte Sätze.)
b) Sätze, welche aus einem Subjekte und mehreren Prädikaten, aus mehren Subjekten und einem Prädikate und aus
</td>
<td>Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.</td>
<td>Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuch für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.</td>
</tr>
</table>

Grammatik.

(Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und größtentheils stylistische.)

mehreren Subjekten und mehreren Prädikaten bestehen. (Zusammengezogene Sätze.)

II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebensatzgliedern bestehen.

(Erweiterte, zusammengezogene und zusammengesetzte.)
(Die Nebenglieder sind Beifügung, Ergänzung und Umstand.)

Die Sätze können erweitert werden durch:
1) Beifügungen,
2) Ergänzungen,
3) Umstände.

1. Die Beifügung kann ausgedrückt werden:
 a) durch ein Wort. Es gibt darnach:
  1) Sätze, welche nur eine Beifügung derselben Art haben (Erweiterte Sätze).
  2) Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze).
 b) durch einen (Beifüge-) Satz (Zusammengesetzter Satz).
  Umformung: 1) der Beifügesätze zu Hauptsätzen,
   2) der Beifügungen zu Beifügesätzen,
   3) der Beifügesätze zu Beifügungen.
  Zwischensatz. — Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen. — Verbindung derselben mit einander = Satzgefüge. — Verbindung von Hauptsätzen mit einander = Satzverbindung — Unterschied zwischen bei- und untergeordneten Sätzen. —

Das Eigenschaftswort (Adjectiv).
 1. Arten der Eigenschaftswörter: Bezügliche, unbezügliche.
 2. Biegung der Eigenschaftswörter.
  a. Geschlecht,
  b. Zahl,
  c. Fälle,
  d. Arten der Form: Alte und neue.
 3. Vergleichungsstufen:
  a. Grundstufe (Positiv),
  b. Höherstufe (Comparativ),
  c. Höchste Stufe (Superlativ).

Das Bindewort.
 Arten der Bindewörter:
 1. Beiordnende.
  a. Zusammenstellende,
 2. b. Entgegenstellende,
  c. Begründende.
  Unterordnende.

Orthographie.

Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.

Aufsatz.

(Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)

Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und größtentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
2) Die Ergänzung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt dann: 1) Sätze, welche nur eine Ergänzung derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Ergänzungen derselben Art haben. (Zusammengezogene Sätze.) (Anführungssatz.) (Der Doppelpunkt; das Anführungszeichen.) b) Durch einen (Ergänzungs-) Satz (Zusammengesetzter Satz). Die Verhältnißwörter. (Ihre Bedeutung und Unterscheidung nach den Biegungsfällen.) 3) Der Umstand kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. (Umstände des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes.) Es gibt darnach: 1) Sätze, welche nur einen Umstand derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Umstände derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze). b) Durch einen (Umstands-) Satz (Zusammengesetzter Satz). Das Umstandswort. (Adverb.) Arten: Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise, der Wiederholung, der Stärke, der Aussageweise. Das Empfindungswort. 4) Das Subjekt kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort, b) durch einen (Subjektiv-) Satz. (Zusammengesetzter Satz.) Zusammenfassung der Fälle für die verschiedenen Unterscheidungszeichen. Analysiren ganzer Lesestücke nach Allem, was Beachtung verdient.	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.

II. Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Sprachunterrichtes.

A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältniß in der Rede.

I. Das Personen- und Zahlverhältniß.

§.273. Lesestück Nr. 1.

Der gute Bruder.

Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiße Pfirsiche. Der Knabe wollte schon einen anbeißen; da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim. Er hatte aber zu Hause zwei kleine Geschwister; die waren krank. Wilhelm fragte zuerst die Mutter, ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen, und die Mutter bejahte es. Da ging er leise zu ihren Betten und bot Jedem einen Pfirsich. Sie nahmen die Pfirsiche mit den mageren Händen und aßen sie mit Lust. Wilhelm saß an dem Bette, und er war sehr vergnügt, als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah. Wilhelm liebte Schwester und Bruder. Wir sollen Liebe haben für unsere Geschwister.

§.274. **A. Logische Uebung.**

Der Lehrer trage das ausgewählte Lesestück vorerst erzählend und lesend (in jeder Beziehung musterhaft) vor, damit der Schüler vor Allem den Totaleindruck gewinne. Etwaige schwerverständliche Ausdrücke wird er sogleich erläutern und für das reale Verständniß sorgen; eben so wird er durch logische Betrachtung, die sich jedoch nicht ins Weite und Breite verlieren soll, tiefer in den Inhalt eindringen. Das Musterstück aus einem guten Lesebuche für die Schule wird immerhin eine kurze, belebende Erklärung des Lehrers verlangen. Der Schüler soll ja an demselben lernen und mit Hülfe des Lehrers daran in die Höhe gezogen werden. Jener wird daher angeleitet, sich auszusprechen über die Handlungen, Eigenschaften und den Charakter von Personen, über Zustände und Verhältnisse, über Zweck, Mittel, Ursache und Folge 2c. 2c. Durch diese Uebungen, die in dem Schüler Gedanken erwecken und ihm Stoff zu seinen schriftlichen Arbeiten zuführen sollen, wird er das Lesestück bald auswendig wissen, das dann mit allen folgenden, die von ihm gelernt werden, unabläßig zu wiederholen ist, damit sein Sprachgefühl gebildet werde und er sich die vorhandenen Wort- und Satzformen aneigne und sich derselben richtig bediene. —

Bei einem genauen, zergliederten Abfragen halte der Lehrer, der sich vorher durch eine schriftliche Vorbereitung das Lesestück nach seiner inhaltlichen und formellen Seite klar macht, streng darauf, daß der Schüler stets in ganzen Sätzen antworte und deutlich, rein und natürlich spreche —

Lehrer: Wie heißt in der Erzählung die Ueberschrift?

Schüler: Die Ueberschrift in der Erzählung heißt: der gute Bruder.

L. Welches ist sein Name? —

Sch. Wilhelm ist sein Name.

L. Warum wird Wilhelm gut genannt?

Sch. Wilhelm wird gut genannt wegen seiner Eigenschaften, die Jedem gefallen, der die Erzählung liest.

L. Wie nennen wir Denjenigen, der Gutes gibt? —

Wende das auf Wilhelm an!

Wie könnte deßhalb die Ueberschrift auch noch anders heißen. — Suchet den vorletzten Satz in der Erzählung auf; wie heißt er? — Wer findet daraus eine andere Ueberschrift? —

Erinnert euch an den Nachbar, was er dem Wilhelm gethan!

Wie können wir einen Menschen nennen, weil er wohlthut?

Sch. Wohlthätig können wir 2c. 2c.

L. Oder — weil er frei gibt, ohne daß ihn Jemand dazu zwingt?

Sch. Freigebig werden 2c. 2c.

L. Wie war also der Nachbar gegen den Wilhelm?

Sch. Gegen den Wilhelm war der Nachbar wohlthätig oder freigebig.

L. Wie würde aber die Ueberschrift der Erzählung heißen, wenn wir diese Eigenschaft des Nachbars hervorheben wollten?

Sch. Der wohlthätige Nachbar u. s. w. Nachbar müßte 2c.

L. Und in Beziehung auf die Geschwister?

Sch. . . . . Die kranken Geschwister.

L. Warum wären diese Ueberschriften nicht so treffend und passend, wie die gewählte?

Sch. (wissen es nicht.)

L. In der Ueberschrift kommt es auf die Hauptsache in der Erzählung an, auf Das nämlich, wovon am meisten die Rede ist, und was uns ganz besonders in der Geschichte anspricht. Das Alles wird in der Ueberschrift in einen Satz, also in kürzester Form zusammengefaßt.

Was enthält also die Ueberschrift? — Wer kann nun die Antwort auf meine vorhin gestellte Frage geben, die ich euch jetzt noch einmal wiederhole: Warum wären die Ueberschriften, welche ihr aufgefunden habt, nicht so passend, als die im Lesebuche?

Sch. Weil nicht der Nachbar, nicht die Geschwister oder die Mutter, sondern der Wilhelm die eigentlich handelnde Person ist, von der in der Erzählung vorzugsweise geredet wird.

L. Leset den ersten Satz bis an den Beistrich!

Sch. (lesen). „Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars."

L. Was wird in diesem Satze ausgesagt?

Von wem wird dieses ausgesagt? —

Warum aber stellt sich der Knabe vor die Gartenthüre seines Nachbars? —

War der Garten am Hause des Nachbars oder vor dem Dorfe (vor der Stadt)? —

Wenn dort nicht der Aufenthalts- oder Spielplatz der Kameraden Wilhelm's war, so gebet die Absicht an, warum er sich so allein zur bestimmten Zeit an dieser Gartenthüre eingefunden hat? —

Die Schüler werden sich darüber aussprechen, der eine so, der andere so. Z. B. Wilhelm war ein braver Knabe und vom Nachbar wohlgelitten; er wurde deßhalb von diesem schon öfters im Garten beschenkt. Wilhelm sah auch jetzt wieder den Nachbar vielleicht mit dem Schlüssel in der Hand, mit der Leiter, mit einem Körbchen 2c 2c. dahin gehen, oder sah über den Zaun, über die niedrige Mauer 2c., gewahrte ihn und machte sich alsdann vor der Gartenthüre ihm bemerklich. — (So zusammenhängend werden die Schüler allerdings nicht sprechen; aber der Lehrer muß sie durch seine Fragen leiten, daß sie dazu gelangen. Je weniger er und je mehr der Schüler redet, desto besser ist der Unterricht.)

Wie hat er sich aber bemerklich gemacht? —

Warum that er dieses?

Warum ging er nicht in den Garten, ehe er gerufen wurde? —

(Der Lehrer lasse, nachdem er diese und ähnliche Fragen gestellt, die Schüler sich nur wieder an der Antwort versuchen und verhelfe ihnen zum richtigen Ausdrucke; sie sind erfinderisch und werden, so angeregt, unerwartet Manches bringen, was der Lehrer benützen wird, sie zur Entwickelung ihrer Gedanken an diesem Faden noch weiter zu führen.)

L. War die Thüre offen, halboffen, verschlossen, die Mauer hoch, niedrig; was wird Wilhelm gethan haben in dem einen, was in dem andern Fall? —

Also der Nachbar hat den Knaben entweder gesehen oder gehört; er wußte, daß Wilhelm da außen stehe.

Was that nun der Nachbar? —

Leset den zweiten Satz bis zum Punkte!

Sch. (lesen) „und dieser rief den Knaben herein."

L. Was sagen wir vom Nachbar aus?

Sch. Wir sagen aus, daß der Nachbar den Knaben Wilhelm herein gerufen habe.

L. Es steht aber doch das Wort „Nachbar" nicht in diesem Satze?

Sch. Das Wort „dieser" weiset auf den Nachbar hin und bedeutet so viel, wie „Nachbar."

L. Setzet das Wort „Nachbar" statt „dieser" in den Satz! —

Wer ist denn der „Knabe" in diesem Satze?

Sch. Dieser „Knabe" ist „Wilhelm."

L. Warum aber sind in diesem Satze statt „Nachbar" und „Wilhelm" die beiden anderen Worte „dieser" und „Knabe" gebraucht, die doch nicht mehr und nicht weniger bedeuten, wie jene?

Sch. (wissen es nicht).

L. Führet jene Worte einmal in den Satz ein, und leset vom ersten Satze an. Und gleich leset es aber auch so, wie es im Buche stehet, wieder vom ersten Satze an! —

Welches gefällt euch am besten; wie lautet es am schönsten? —

(Bei Anfertigung euerer Aufsätzchen, die ich euch später aufgebe, leset deßhalb recht oft die aufeinanderfolgenden Sätze durch, damit ihr merket, ob es gut lautet und ob nicht dasselbe Wort sich zu oft wiederholt.)

Wann sagen wir „herein" und wann „hinein"? Führet Beispiele an!

Sch. (wissen keine).

L. Wenn Jemand an die Thüre eines Zimmers anklopfte und ihr befändet euch in diesem Zimmer; wie würdet ihr rufen „herein" oder „hinein"? —

Wenn ihr in dem Augenblicke, in welchem Jemand an euere Thür anklopfte, von außen her gerade dazu kämet, so machtet ihr die Thüre auf, ohne jedoch zuerst hineinzugehen und sprächet, wie?

Gebet auch ihr jetzt Beispiele an! Wenn man sich an dem Orte, in dem Raume befindet, wo Jemand sich hinbegeben will: wie ruft man, wenn er kommen soll? —

Wenn man sich außerhalb dieses Ortes befindet, wie sagt man dann? —

Der Nachbar hat also den Knaben gerufen. Was wird Wilhelm auf diesen Ruf gethan haben? —

Es steht doch nicht in der Erzählung, daß Wilhelm zum Nachbar gegangen ist. Woraus schließest du dieses?

Warum wird der Nachbar nicht vor die Thüre zu Wilhelm gegangen sein?—

Was war also zuerst, das Rufen des Nachbars oder das Hineilen des Knaben zum Nachbar? —

Wie sind diese beiden Thätigkeiten der Zeit nach aufeinander gefolgt? —

Wie läßt es sich denken, daß sie theilweise sogar gleichzeitig geschehen sind?

Sch. Wilhelm wird den Nachbar nicht einmal haben ganz aussprechen lassen; schon beim ersten Wort, als der Nachbar gerufen, (Komm herein, Wilhelm, in den Garten!) wird er auch schon gegangen sein, also noch während der Nachbar rief.

L. Leset den dritten Satz bis zum Worte „Baum"!

Sch. „Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume."

L. „Pflückte" — was heißt das?

Was ist mit „pflücken", was mit „flicken" gemeint? — (Die beiden Wörter werden an die Wandtafel geschrieben.)

Was heißt: der Nachbar pflückte und: die Nachbarin flickte? —

Gebet dazu noch mehr Beispiele an!

Was wird also in dem von euch zuletzt gelesenen Satze ausgesagt?

Sch. Es wird ausgesagt, daß der Nachbar gerade damals, als Wilhelm gerufen wurde, von einem Baume Früchte abgebrochen, abgemacht habe.

L. Von wem wird dieses ausgesagt?

Der Nachbar pflückte, was? —

Wessen Früchte pflückte er?

Wo können noch mehr Früchte wachsen außer auf den Bäumen?

Wenn ihr von dieser Erzählung Nichts weiter gehört oder gelesen hättet, als bis zum 4. Satze; was würdet ihr auf die Frage: „Was für Früchte pflückte der Nachbar" — antworten?

Sch. Wir könnten Das nicht angeben, weil in einem Garten auf verschiedenen Bäumen auch verschiedene Früchte wachsen.

L. Leset nun weiter bis zum zweiten Punkte!

Sch. „und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche."

L. „Er reichte"; wer ist „er"?

Setzet an diese Stelle das Wort „Nachbar" und leset den vorhergehenden Satz dazu!

Sch. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und der Nachbar reichte 2c. 2c.

L. Vergleichet diese Sätze mit denen im Buche. Wie gefällt es euch am Besten? — Warum? —

Von wem ist die Rede im letzten Satze? — Was reichte der Nachbar? — Wem reichte er diese? —

Wann werden die Pfirsiche röthlich und weich? — Wann ist die Zeit der Reife? — Wie sind die reifen, wie die unreifen Pfirsiche zum Genusse? — Auf welcher Seite werden die Pfirsiche (die Aepfel) röthlich? — Woher kommen also die rothen Bäckchen? —

Hat der Nachbar dem Wilhelm die Pfirsiche mit oder ohne Auftrag gereicht? —

Für wen hat also der Nachbar die zwei Pfirsiche bestimmt? —

Wie viele Sätze von der Erzählung haben wir bis jetzt erklärend durchgenommen? —

Wer kann sie auswendig?

Leset weiter!

Sch. „Der Knabe wollte schon einen anbeißen."

L. Was wollte 2c.? — Wer wollte 2c.? —

Schon ist Wilhelm mit dem Pfirsiche nach dem Munde gefahren; warum hat er ihn nicht gegessen, da er doch so große Lust dazu hatte? — Was war also in ihm größer, die Begierde nach den Pfirsichen oder die Liebe zu seinen Geschwistern?

Wie nennet ihr Das, was den Wilhelm zu seiner Handlung bestimmte? — Was macht also die That des Wilhelm so schön und werthvoll?

Leset weiter!

Sch. „Da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim."

L. Wer ist in diesem Satze „er?"

In einem der vorhergehenden Sätze (er reichte) war „er" der Nachbar; in diesem ist „er" der Wilhelm; woran ist das zu erkennen? —

Wohin legte Wilhelm die Pfirsiche?

Warum steckte er sie nicht in die Tasche?

Sch. Die Pfirsiche waren weich; er konnte sie also in der Tasche zerdrücken.

L. Und nachdem er die Pfirsiche in sein Hütlein gelegt, — lief er eilends heim. Wie lief er? Wohin lief er? Warum eilte er so sehr? was trieb ihn dazu?

Sch Die große Liebe, die er zu seinen Geschwistern hatte, trieb ihn dazu u. s. w.

Ist die Erzählung in dieser Weise ganz erklärt und zerlegt, so darf ein mit Bewußtsein begleitetes Auswendiglernen verlangt werden, und auch die schwächsten Schüler können, wenn der Lehrer überdies dafür noch einige Winke ertheilt (wie man Satz für Satz vornimmt und nach jedem gelernten die vorhergehenden dazu wiederholt), sich dieselbe bald wörtlich eingeprägt haben. Der Lehrer liest nun wieder das Stück vor, fordert die Schüler, zuerst einzeln, dann alle auf, es ebenso zu lesen, nachdem er erklärt hat, welche und wie die Sätze, Wörter, Silben, je nach ihrer größeren oder geringeren Bedeutung auch stärker oder schwächer zu betonen sind.

Aus dieser Behandlungsweise und der später folgenden an anderen Lesestücken wird der Anfänger ersehen, wie die logische Uebung vorgenommen werden soll.

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Erste Uebung.

§. 275. **Die sprechende Person in der Einzahl.**

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

In der Erzählung sind fünf Personen genannt. Wilhelm ist die Hauptperson, um die sich die anderen, der Nachbar, die Mutter, die kranken Geschwister (Bruder und Schwester) gruppiren. Wilhelm tritt in seiner Eigenschaft als liebender, gütiger Bruder besonders hervor und ist dem Schüler im Geiste gegenwärtig. Derselbe soll nun in dieser lebhaften Vorstellung, die er von dem Knaben hat, unter Anleitung des Lehrers die Erzählung, in der die Zeitform beibehalten wird, so lesen, wie Wilhelm von sich selbst reden würde.

Folgende Andeutungen werden ihm dieses verständlich machen:

Lehrer: Wenn Wilhelm mit diesem Buche in der Hand hier vor uns stünde wie müßte er den ersten Satz lesen?

Schüler: (wahrscheinlich) Wilhelm stand vor der Gartenthüre 2c.

L. Gewiß nicht; Wilhelm sagt nicht von sich Wilhelm.

L. (zu einem Schüler.) Du heißt August; stelle dich an die Stubenthüre! — So, jetzt sage uns in einem ganzen Satze, wo du stehest?

August: Ich stehe an der Stubenthüre.

L. Du heißt aber doch August; warum sagtest du nicht: August steht an der Stubenthüre?

L. (zu einem anderen Schüler). Du heißt Fritz; stelle dich auch hierher, und sage uns, wo du stehest?

Fritz: Ich stehe an der Stubenthüre.

L. Warum sagtest du nicht: Fritz steht an der Stubenthüre? — August sagte: Ich stehe 2c. — Fritz sagte: Ich stehe 2c. — So würde Jeder von euch sagen, wenn er an der Thüre stünde. — Wie muß deßwegen Wilhelm sagen, wenn er uns mittheilen will, daß er an der Gartenthüre gestanden habe?

Sch. Wilhelm muß sagen; Ich stand an der Gartenthüre des Nachbars.

L. Wilhelm müßte sagen: Ich stand u. s. w. — und der Nachbar rief wen in den Garten? — Wie muß Wilhelm antworten?

Sch. (wissen es nicht.)

L. August, stelle dich einen Augenblick hinaus vor die Thüre!

Karl rufe nun den August herein! —

L. zu August: Was hat dein Mitschüler, den du wohl an der Stimme erkannt hast, gethan?

August: Karl rief mich herein; er hat mich herein gerufen.

L. Wen rief 2c. 2c.?

August: Mich rief er herein.

L. Du heißt aber doch August; warum sagtest du nicht: Karl rief den August herein? —

Fritz stellt sich vor die Thüre und wird von Karl gerufen.

L. zu Fritz: Was hat Karl gethan?

Fritz: Karl hat mich herein gerufen.

L. Wen hat 2c.?

Fritz: Mich hat 2c.

L. Warum sagtest du nicht: Karl hat den Fritz gerufen? u. s. w.

(Zwei bis drei Sätze so erklärt, genügen, um dem Schwächsten fortzuhelfen.)

Wie muß also Wilhelm lesen oder von sich sprechen?

Sch. Ich stand . . . . rief mich . . . . reichte mir . . . . Ich wollte . . . . da legte ich . . . . mein Hütlein . . . . meine Geschwister 2c.

Auf diese Weise wird die Erzählung im Zusammenhange von Einzelnen und im Chor gelesen und alsdann die Uebung wieder fortgesetzt, wie folgt:

Es wird an die Schultafel geschrieben:

Wer stand ꝛc.?

1) Ich stand ꝛc. = der Wilhelm stand, wollte, legte, lief, fragte ꝛc. ꝛc.

Wen rief ꝛc?

2) Mich rief ꝛc. = den Wilhelm rief ꝛc.

Wem reichte ꝛc.?

3) Mir reichte ꝛc. = dem Wilhelm reichte ꝛc.

In wessen Hütlein legtest du ꝛc.?

4[1]) In mein Hütlein = des Wilhelm Hütlein (Wilhelm's Hütlein, das Hütlein des Wilhelm.)

Die Wörter: ich, mich, mir, mein stehen an der Stelle welches Namens? Für welchen Namen? — Es sind also Fürwörter. Wörter, welche für andere Namen stehen, heißen Fürwörter. Was sind also Fürwörter? — Welche Fürwörter habt ihr jetzt kennen gelernt? u. s. w.

Ist Wilhelm eine Person oder Sache? — Ihr habt schon oft eure Eltern und Geschwister fragen hören: „Wer ist diese fremde Person, die da geht" und: „Ist diese Person auch ehrlich" u. s. w. Fragt man auch so nach einem bissigen Hunde, einem jungen Pferde, einem großen Baume? — Wilhelm ist eine Person. Die Fürwörter: ich u. s. w. stehen demnach für den Namen einer Person; sie heißen deßhalb persönliche Fürwörter. Was sind also persönliche Fürwörter[2])?

August sagte: Ich stehe u. s. w. Fritz sagte: Ich stehe u. s. w. Wilhelm sagt von sich: Ich stand u. s. w. Jede Person, welche von sich oder von Anderen etwas spricht = der Sprechende, die sprechende Person, setzt statt ihres Namens welche Wörter? —

Welches sind also die persönlichen Fürwörter für die sprechende Person?

b) Schriftlich.

Die Erzählung ist aus dem Buche schriftlich zu übertragen; Wilhelm wird sprechende Person. Die vorkommenden Fürwörter werden vorher an die Wandtafel geschrieben und buchstabirt.

(Wie die Correctur jeder schriftlichen Arbeit vorgenommen werden soll, siehe §. 271.)

Zweite Uebung.

Die Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. §.276.

Uebertragungen zugleich als orthographische und stylistische Uebungen.

a) Mündlich.

L. Denket euch, Wilhelm habe noch einen Bruder gehabt, der Karl hieß und eben so brav war und mit Wilhelm an der Gartenthüre stand, mit ihm vom Nachbar gerufen und beschenkt wurde, also Theil hatte an den zwei röthlichen, weichen Pfirsichen ꝛc. ꝛc.

Wie muß nach dieser Annahme die Erzählung heißen? Welche Wörter werden geändert und wie? — Stellet Karl neben Wilhelm! — Wer fängt an? — Schüler:

Wilhelm und Karl standen (statt?) — Warum nicht stand? — So sagt man nicht; es lautet und paßt so nicht; das Thätigkeitswort „stand" muß geändert werden in „standen," sonst wäre diese Thätigkeit von den zwei Knaben nicht ausgesagt, nicht verbunden, auf sie nicht bezogen) vor der Gartenthüre . . . rief die Knaben (statt den Knaben) . . . . und er reichte dem Wilhelm und

---

1) Das hier auf die Frage „wessen" stehende und als Beifügung gebrauchte „mein" ist nicht zu verwechseln mit „meiner," dem Wessenfall von ich.

2) Die Unterscheidung der persönlichen Fürwörter in Ding- und Beifürwörter und daß diese von dem Wessenfall jener abgeleitet werden, fällt hier noch weg.

dem Karl .... Die Knaben wollten (statt —) schon einen anbeißen (Wie wollten sie das machen? Wie wurden sie mit der Theilung dieser beiden Pfirsiche einig? War ein Pfirsich so groß und schön, wie der andere? Wie konnten sie diese unter sich theilen?) .... da legten sie (statt? —) die beiden in ihr(e) Hütlein. (Hatten W. und K. nur ein Hütlein oder jeder von ihnen ein solches? Gebet genau an, wie sie die zwei Pfirsiche legen konnten, gelegt haben!) .... und liefen (statt? —) eilends heim .... u. s. w.

Alle in der Erzählung vorkommenden Dingwörter, die in der Einzahl stehen, sind jetzt unter der Anleitung des Lehrers mündlich in die Mehrzahl und die in der Mehrzahl stehen, in die Einzahl zu setzen. — Wann steht ein Ding in der Einzahl, wann in der Mehrzahl?

Fortsetzung an der Wandtafel.

der Wilhelm	—	die Wilhelme
der Knabe	—	die Knaben
das Bett	—	die Betten
das Haus	—	die Häuser

das Hütlein	—	die Hütlein
der Bruder	—	die Brüder
die Hand	—	die Hände
	u. s. w	
die Luft	—	?
die Liebe	—	?
?		die Geschwister
der Sand		?
das Oel		?
die Milch		?
?	—	die Ostern
?	—	die Pfingsten

Zwei (drei, vier, fünf, einige, etliche, mehrere 2c.) Pfirsiche.
Zwei Geschwister 2c. 2c.

(Insbesondere sind Ein- und Mehrzahl derjenigen Wörter tüchtig zu üben, die den Schülern des Ortes nicht geläufig sind.)

Wie wird aus der Einzahl an dem Worte die Mehrzahl — wie aus dieser jene gemacht? — Durch welche Aenderungen? — Wie heißen die vier Endungen (Silben, die an das Ende der Wörter gesetzt werden)? e, er, en, n. Welche Aenderungen kommen noch mehr vor? Wie heißt das Geschlechtswort in der Mehrzahl? — Wie in der Einzahl? — Wenn das Dingwort in der Ein- und Mehrzahl unverändert bleibt, woran ist die Zahl derselben zu erkennen?

Der Lehrer lasse die Mehrzahl aus der Einzahl und diese aus jener am Worte selbst durch Aenderung vor den Augen der Schüler an der Wandtafel entstehen. Z. B. wie wird die Einzahl des Wortes „das Haus" zur Mehrzahl? — Das Geschlechtswort „das" wird ausgewischt und dafür „die" hingeschrieben, über a die „ gemacht, aus s wird ein ſ und die Endung er wird angehängt 2c. 2c.)

Durch welches Wort ist die Zahl der Pfirsiche und die der kranken Geschwister genauer oder bestimmter angegeben? — Wie heißen diese Wörter, mit welchen die Zahl bestimmt angegeben wird? — Wie viele solcher gibt es? — Wie heißen die unbestimmten Zahlwörter, die nur eine geringere oder größere Menge bezeichnen? — Beispiele!! —

b) Schriftlich.

Orthographisches.

1) Rechtschreibung der bestimmten und unbestimmten Zahlwörter.

Ueber den Gebrauch des ä, ö, ü und äu; ferner des ſ statt s, des ſſ statt ß.

Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter sind an der großen Tafel so lang zu üben, bis sie mit Sicherheit richtig geschrieben werden. Der Lehrer spreche diese Wörter recht deutlich vor und lasse sich vorerst die Buchstaben

angeben, ehe geschrieben wird; er bewahre seine Schüler vor jedem falschen Wortbilde! — Wie wird das Zahlwort „Ein", wie das Geschlechtswort „ein" geschrieben? Zwei, drei (treu, die Drei, die Treu') vier (für) . . . . acht (Acht, Achtung), neun (nein), zehn (zähen, Zehen) . . . , viel (fiel) u. s. w. (Erklärung der Bedeutung dieser Wörter. Auch sind diese Wörter in Sätzen anzuwenden.)

Aus den Beispielen, die geübt worden, abstrahiren die Schüler:

1) Die Dingwörter, welche in der Einzahl ein a, o, u, au haben, erhalten oftmals in der Mehrzahl entsprechenden Umlaut. (Also ä, ö, ü, äu, nicht: e, i, ai, eu, ei.)

2) Hat das Dingwort in der Einzahl den Auslaut s (der letzte Buchstabe, womit das Wort endigt), so bekommt es statt dessen in der Mehrzahl ein ſ.

3) Wenn das Wort in der Einzahl als Auslaut ein ß hat und lang oder gedehnt ausgesprochen wird, so behält es in der Mehrzahl dieses ß.

4) Wird hingegen das Wort, das in der Einzahl mit ß auslautet, kurz oder geschärft ausgesprochen, so wird statt dieses ß ein ſſ gemacht.

2) Aufgaben:

Erste Aufgabe: Alle in der Erzählung vorkommenden Dingwörter, die in der Einzahl stehen, sind in die Mehrzahl, und die in der Mehrzahl stehen, in die Einzahl zu setzen!

Zweite Aufgabe: Schreibet alle unbestimmten Zahlwörter und die bestimmten bis zur Zahl zwanzig auf! u. s. w.

Dritte Uebung.

Einzahl und Mehrzahl der Thätigkeitswörter. §. 277.

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthograpische Uebungen.

a) Mündlich.

Nennet die Thätigkeitswörter, die ihr in der Erzählung ändern mußtet!

Der Lehrer schreibt sie an die Wandtafel

stand	— geändert in	standen,
lief	—	liefen,
er hatte	—	sie hatten,
fragte	—	fragten

u. s. w.

Welche Endung haben sie erhalten?

Warum mußten wir diese Wörter ändern?

Welche Wörter haben wir in ihrer Einheit geändert, daß daraus die Mehrheit geworden ist?

Wir müssen also oft Laute am Worte hinwegnehmen und andere hinzusetzen, bis es so lautet, wie man in der deutschen Sprache spricht.

Mit den Wörtern macht man es ähnlich, wie mit der Weide, mit dem Stabe, die man um ein Faß, um einen Zuber, um einen zersprungenen Krug legt: man ändert und biegt sie, bis sie passen. Diese Aenderung der Wörter nennt man daher Biegung.

b) Schriftlich.

Aus dem Buche heraus wird das Lesestück zusammenhängend mit Beachtung der veränderten Wortformen schriftlich in die Mehrzahl übertragen; die Endung en an den Thätigkeitswörtern ist zu unterstreichen, z. B. Wilhelm und Karl standen ꝛc. ꝛc.

Der Lehrer verlange jedes Mal, daß kein Fehler gemacht werde; wer von den Schülern im Geringsten über Etwas im Zweifel ist, muß den Lehrer fragen. —

Anmerkung. Wir betonen: Aus dem Buche. Nicht aus dem Gedächtnisse ist jetzt schon zu übertragen. Die Schüler wissen die Erzählung wörtlich auswendig, sind deßhalb durch ihre bekannte Leichtfertigkeit für Rechtschreibung nicht selten versucht, mehrere Sätze niederzuschreiben, ohne einen Blick in's Buch zu thun, und es kommt ihnen dabei oft gar nicht so genau darauf an. Wenn der Schüler

durchaus sicher ist, mag es auch jetzt schon von ihm geschehen. Das wird ihm vorhergesagt. Aber die Entschuldigung: „Ich habe gemeint, so werde das Wort ꝛc. geschrieben," wird nicht angenommen. — „Du darfst nicht meinen; du mußt es wissen; hier steht es!" Es ist von großer Wichtigkeit, daß der Lehrer gerade hier bei diesen Uebungen in seinen Forderungen recht zähe und ausdauernd sei, damit in dem Schüler nicht die Angewöhnung aufkomme, seine schriftlichen Aufgaben nachlässig zu machen. — Wir kamen in Schulen, in welchen Schüler bei einfacher Uebertragung aus dem Buche dasselbe Wort drei- bis viermal verschieden schrieben: Das ist der Lehrer; er macht die Fehler!

Vierte Uebung.

§.278. **Die sprechende Person in der Mehrzahl.**

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Wilhelm und Karl sind die sprechenden Personen. — Der Lehrer verfahre, wie bei der ersten Uebung (Seite 460) und mache auf das Unterscheidende aufmerksam.

Die Erzählung wird dann heißen:

Wir standen ... dieser rief uns ... und er reichte uns ... Wir wollten ... da legten wir ... in unsere Hütlein ... und liefen ... Wir hatten ... Wir fragten ... da gingen wir ... und boten ... u. s. w.

Mit „wir" sind also die sprechenden und alle anwesenden Personen zusammen genannt.

Fortsetzung an der Wandtafel.

Wer stand ꝛc.?

1) Wir standen ꝛc. = die Knaben (Wilhelm und Karl) standen, wollten, legten, liefen, fragten ꝛc.

Wen rief ꝛc.?

2) Uns rief ꝛc. = die Knaben (W. u. K.)

Wem reichte ꝛc.?

3) Uns reichte ꝛc. = den Knaben (W. u. K.) reichte ꝛc.

In wessen Hütlein legtet ihr ꝛc.?

4) In unser(e) Hütlein ꝛc. = der Knaben Hütlein ꝛc.

Die sprechenden Personen Wilhelm und Karl setzen an die Stelle ihrer Namen welche persönliche Fürwörter?

Vergleichung der Ein- und Mehrzahl.

1) Wer stand ꝛc.?	ich = W	— wir	= W. u. K.
2) Wen rief ꝛc.?	mich = W.	— uns	= W. u K.
3) Wem reichte ꝛc.?	mir = W.	— uns	= W. u. K.
4) Wessen Hütlein?	mein = W.	— unsere	= W. u. K.

Wer kann die Fürwörter auswendig?

b) Schriftlich.

(Stylistisches.)

Die Erzählung ist aus dem Buche heraus in die sprechende Person der Mehrzahl schriftlich zu übertragen!

Fünfte Uebung.

§.279. **Die angesprochene Person in der Einzahl.**

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

L. Ihr sollet Das, was in der Erzählung von dem Wilhelm ausgesagt wird, so lesen, wie ihr es diesem ins Gesicht sagen würdet, wenn er vor euch stünde! — Wer von euch heißt Wilhelm? — Trete du vor deine Mitschüler, die sich nun

vorstellen, daß du wer seiest? — Wilhelm wird von dem Lehrer aufgefordert zu fragen: Wer stand vor der Gartenthüre des Nachbars? Alle (mit dem Finger auf Wilhelm zeigend): Du standest vor 2c. Wilhelm fragt weiter: Wen rief der Nachbar (dieser) in den Garten? — Die Schüler (auf ihn zeigend): der Nachbar (dieser) rief dich herein 2c. Die Antwort wird von Einzelnen und im Chore gegeben. Fritz, sprich Du den Wilhem an! Lies ihm das Ganzeu zusammenhängend vor! —

Wer ist der Sprechende?

Der Sprechende redet mit einem Anderen oder spricht zu einem Anderen.

Wer ist der Andere = die angesprochene Person? — Steht diese Person in der Ein- oder Mehrzahl?

Werden die Thätigkeitswörter stand, legte, ging 2c. verändert oder nicht? Welche Aenderung ist daran geschehen? — Ohne diese Endung est würden all diese Thätigkeiten nicht aussagend mit dem Wilhelm verbunden sein. Man sagt nicht:

Du stand an der Gartenthüre, Du lief eilends nach Haus, sondern:

Du standest 2c., Du liefest 2c.

Welche Endung erhielten die Thätigkeitswörter in der zweiten Uebung, in welcher wir sie mit der sprechenden Person in der Mehrzahl verbunden oder auf sie bezogen haben? — Also dort en, hier est. —

Fortsetzung an der Wandtafel.

1) Wer stand 2c.? Du standest (wolltest, legtest, liefest, fragtest, botest, warest, sahest, liebtest.)
2) Wen rief 2c. 2c.? Dich rief 2c. 2c.
3) Wem reichte 2c. 2c.? Dir reichte 2c. 2c.
4) In wessen Hütlein? In dein Hütlein legtest Du 2c. 2c.

Für den Namen welcher Person stehen die persönlichen Fürwörter: du, dich, dir, dein?

Werden diese groß oder klein geschrieben? Wann mit großen Anfangsbuchstaben?

Vergleichung.

1) Wer stand 2c. 2c.?	ich,	wir	—	du 2c.
2) Wen rief 2c. 2c.?	mich,	uns	—	dich 2c.
3) Wem reichte 2c. 2c.?	mir,	uns	—	dir 2c.
4) In wessen Hütlein 2c. 2c.?	In mein,	unser	—	dein 2c.

b) Schriftlich.

Aus dem Buche ist die Erzählung in die angesprochene Person der Einzahl schriftlich zu übertragen. Die Endung est wird auf der Schiefertafel unterstrichen und das „e" dieser Silbe vorerst beibehalten, auch da, wo es wegfallen könnte. Standest, wolltest, legtest, liefest, gingest, nicht: gingst, liefst.

Sechste Uebung.

Die angesprochene Person in der Mehrzahl. §.280.

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Wer von euch heißt Karl?

Stelle dich neben Wilhelm!

Ihr sollet die beiden Knaben in der Erzählung vorstellen! Fraget euere Mitschüler: Wer stand 2c.? Die Schüler (auf die zwei Knaben deutend): Ihr standet . . . dieser rief euch . . . reichte euch . . . Ihr wolltet 2c. 2c. Fasset die Sätze zusammen!

(Die Silbe et wird, wie die Silbe est, deutlich, jedoch nicht betont gesprochen.) —

Wer sind die Sprechenden, wer die Angesprochenen?

Ohne welche Aenderung wären die Thätigkeitswörter stand, wollte, lief 2c. nicht mit der angesprochenen Person in der Mehrzahl verbunden?

Einmal mußte man an die Thätigkeitswörter ein en, das andere Mal ein est und jetzt ein et setzen, um sie, wie die Weide um den Zuber, um den zersprungenen Krug, durch Biegung passend zu machen.

Ihr stand an der 2c. Ihr standen 2c. Ihr standest 2c. Ihr standet 2c. Welches ist das Richtige? — Warum? —

Die Form des Wortes wird geändert, aber nicht dessen Inhalt (der Begriff desselben). Wir mögen sagen stand oder standen oder standest oder standet, stets denken wir dabei an die Thätigkeit „stehen".

Fortsetzung an der Wandtafel.

1) Wer stand 2c.? Ihr standet, wolltet, legtet, liefet, fraget u. s. w.
2) Wen rief 2c.? Euch rief 2c. 2c.
3) Wem reichte 2c.? Euch reichte 2c. 2c.
4) In wessen Hütlein? In euere Hütlein legtet 2c. 2c.

Für den Namen welcher Person stehen die persönlichen Fürwörter: ihr, euch, euch, euere? — Werden sie groß oder klein geschrieben? — Wann groß? — Das anredende „Du" und „Ihr" wird gebraucht unter Verwandten und sehr guten Freunden im vertraulichen Umgang; „Euch" spricht der Herr zu seinem Diener; die Großen sprechen zu den Kleinen „Du" und „Ihr". Sonst redet man sowohl eine einzelne Person, als auch mehrere mit Sie, Ihrer, Ihnen an. In Briefen schreibt man diese Wörter aus Höflichkeit groß. —

Vergleichung.

Wer stand, wollte 2c.?

Ich stand, wollte, legte, lief, fragte, bat 2c.
Wir standen, wollten, legten, liefen, fragten, baten 2c.
Du standest, wolltest, legtest, liefest 2c.
Ihr standet, wolltet, legtet, liefet 2c.

u. s. w. durch die ganze Erzählung.

b) Schriftlich.

Aus dem Buche ist die Erzählung in die angesprochene Person der Mehrzahl schriftlich zu übertragen; die Endung et wird unterstrichen und das „e" überall beibehalten.

Siebente Uebung.

§.281. Die besprochene Person nach Geschlecht und Zahl.

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Lehrer: Ich habe das Buch in der Hand und will euch vorlesen. Wer hat eben gesprochen? — Welche Person bin ich, wenn ich spreche? — Mit wem habe ich geredet, zu wem gesprochen? — Welche Person seid ihr deßwegen? — Wenn ich sage: „Ich will lesen," spreche ich da von mir, von euch oder von einer anderen Person? Wenn ich dagegen lese: „Wilhelm stand vor 2c.," wer ist jetzt sprechende Person? — Abermals ich? oder der Mann, der dieses Buch gemacht, geschrieben, verfaßt hat, der Verfasser des Buches? — Rede ich von mir selbst oder von wem? — Von Wilhelm.

Wer also redet oder spricht, kann von sich selbst reden oder auch von einer anderen Person (auch von einer Sache, vom Thiere, von der Pflanze, von dem Steine.)

In dem ersten Satze, den ich euch vorgelesen, ist wer sprechende Person? Und ihr? — Und Wilhelm?

So mit allen Sätzen der Erzählung!

Fortsetzung an der Wandtafel.

In dem 1. Satze hat wer zu euch vom Wilhelm geredet?
„ „ 2. „ „ „ „ euch vom Nachbar „
„ „ 3. „ „ „ „ euch vom Nachbar „

In dem 4. Satze hat wer zu euch vom Nachbar geredet?
" " 5. " " " " euch vom Knaben " ?
" " 8. " " " " euch von den Geschwistern geredet?
" " 10. " " " " euch von den Kranken geredet?
u. s. w.

Wer ist in diesen Beispielen der Sprechende? Wer der Angesprochene? Der Sprechende sieht dem Angesprochenen großentheils ins Gesicht, oder er denkt sich denselben, wenn er an ihn schreibt, vor sich; er theilt ihm seine Gedanken mit, redet mit ihm von allerlei Gegenständen, fragt ihn ꝛc. Daraus folgt, daß bei einer Rede zu unterscheiden sind:

1. Die sprechende Person,
2. die angesprochene Person und
3. der Gegenstand der Rede, von dem der Sprechende mit dem Angesprochenen spricht.

Dieser Gegenstand der Rede ist die besprochene Person oder besprochene Sache. — Wiederholet!

Wilhelm eilte nach Hause und fragte die Mutter, ob die Kranken Pfirsiche essen dürfen; Wilhelm sah seine Mutter an und fragte sie über die Kranken. Wilhelm ist die sprechende Person. Die Mutter? — Die Kranken? —

Angenommen, die Mutter fragt den Arzt: „Herr Doctor, sind die Pfirsiche schädlich?" so beantwortet nun die Fragen: „Wer ist sprechende, angesprochene und besprochene Person oder Sache? —

Die kranken Kinder fragen die Mutter: „Können wir die Pfirsiche ohne Nachtheil genießen?" Sprechet euch auch für diesen Fall über die verschiedenen Personen aus! — Warum können die Sachen, hier die Pfirsiche, (die Thiere, die Pflanzen, Steine) nicht sprechende und angesprochene Personen sein? — (In euerem Lesebuche stehen aber doch die Fabeln, in welchen die Maus zum Löwen, der Wolf zum Lamme, der Fuchs zum Raben sprechen? —)

In der Erzählung ist am meisten von Wilhelm die Rede. Welches Wort ist an die Stelle seines Namens gesetzt im 6. Satze (da legte er), im 7. (Er hatte zu Hause), im 12. (da ging er leise), im 15. (und er war sehr vergnügt), im 16. (als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah)? —

Wilhelm ist eine männliche Person. Würde aber für Wilhelm eine weibliche Person z. B. Anna, „die gute Schwester" in die Erzählung eingeführt, welches Fürwort müßte alsdann für dieses weibliche Dingwort Anna in den genannten Sätzen stehen? Leset die Erzählung im Zusammenhang, und fanget so an: Anna stand vor ꝛc. ꝛc. . . . Da legte sie . . . sie hatte zu Hause u. s. w. Führet in die Erzählung eine Person ein mit dem sächlichen Geschlechtsworte, z. B. Lieschen, „das gute Mädchen", und leset die Erzählung! — Lieschen stand vor . . . . da legte es . . . es hatte zu Hause u. s. w.

Fortsetzung an der Wandtafel.

Für das männliche Geschlecht:

1. Wer stand ꝛc? Wilhelm = er stand, er legte, er hatte, er lief ꝛc.
2. Wen rief ꝛc.? ihn rief ꝛc.
3 Wem reichte ꝛc.? Wilhelm = ihm reichte.
4. In wessen Hütlein ꝛc.? In sein Hütlein.

Für das weibliche Geschlecht:

1. Wer stand ꝛc.? Anna = sie stand, sie legte, sie hatte, sie lief ꝛc. ꝛc.
2. Wen rief ꝛc.? sie (wurde gerufen).
3. Wem reichte ꝛc.? ihr reichte ꝛc.
4. In wessen Hütlein ꝛc. ꝛc.? In ihr Hütlein.

Für das sächliche Geschlecht:

1 Wer stand ꝛc? Lieschen = es stand, es legte, es hatte, es lief ꝛc. ꝛc.
2. Wen rief ꝛc? es (wurde gerufen).
3. Wem reichte ꝛc.? ihm reichte ꝛc.
4. In wessen Hütlein ꝛc. ꝛc.? In sein Hütlein.

Führet in die Erzählung diese drei Personen, die männliche (der Wilhelm), die weibliche (die Anna und die sächliche (das Lieschen) ein, und leset: Wilhelm, Anna und Lieschen standen ......

Welches sind die persönlichen Fürwörter der besprochenenen Person in der Mehrzahl? —

(Vergleichung derselben mit denen der vorausgegangenen Uebung.)

In welcher Person und Zahl wird das Geschlecht unterschieden? Weiset nach, daß das Geschlecht nicht unterschieden wird bei der sprechenden Person in der Einzahl!

Der Wilhelm sagt: „Ich stand" 2c.

Die Anna sagt: „Ich stand" 2c.

Das Lieschen sagt auch: „Ich stand" 2c. Jede von den drei Personen sagt ich, die männliche, wie die weibliche, wie die sächliche.

Zeiget weiter, daß das Geschlecht nicht unterschieden wird bei der angesprochenen Person in der Einzahl! Ebenso in der Mehrzahl! 2c.

Wiederholung und Feststellung des Ganzen.

1. Auf die Frage: Wer stand vor der Gartenthüre?

		Einzahl.	Mehrzahl.
Sprechende Person:		ich stand 2c. 2c.	wir standen 2c. 2c.
Angesprochene Person:		du standest 2c. 2c.	ihr standet 2c. 2c.
Besprochene Person	a) männliche:	er stand } 2c. 2c.	sie standen 2c. 2c.
	b) weibliche:	sie stand } 2c. 2c.	
	c) sächliche:	es stand } 2c. 2c.	

2. Auf die Frage: Wen rief 2c. 2c.?

		Einzahl.	Mehrzahl.
Sprechende Person:		mich 2c. 2c.	uns 2c. 2c.
Angesprochene Person:		dich 2c. 2c.	euch 2c. 2c.
Besprochene Person:	a) männliche:	ihn 2c. }	sie rief 2c. 2c.
	b) weibliche:	sie 2c. }	
	c) sächliche:	es 2c. }	

3. Auf die Frage: Wem reichte 2c.?

		Einzahl.	Mehrzahl.
Sprechende Person:		mir 2c. 2c.	uns 2c. 2c.
Angesprochene Person:		dir 2c. 2c.	euch 2c. 2c.
Besprochene Person:	a) männliche:	ihm 2c. }	ihnen reichte 2c. 2c.
	b) weibliche:	ihr 2c. }	
	c) sächliche:	ihm 2c. }	

4. Auf die Frage: In wessen Hütlein legtest (tet, ten)? 2c.

		Einzahl.	Mehrzahl.
Sprechende Person:		In mein Hütlein 2c.	In unser Hütlein 2c.
Angesprochene Person:		In dein 2c. 2c.	In euer 2c. 2c.
Besprochene Person	a) männliche:	In sein 2c. 2c. }	In ihr Hütlein 2c.
	b) weibliche:	In ihr 2c. 2c. }	
	c) sächliche:	In sein 2c. 2c. }	

b) Schriftlich.

1) Setzet „Nachbar," soweit von ihm in der Erzählung die Rede ist bis zum 2. Punkte in die verschiedenen Personen und in Ein- und Mehrzahl! (zuerst mündlich, dann schriftlich). — Ebenso „die Mutter!" Ebenso „die kranken Geschwister!"

2) Verbindet alle in der Erzählung vorkommenden Thätigkeitswörter mit der sprechenden, angesprochenen und besprochenen Person der Ein- und Mehrheit auf die Frage: Wer? Z. B.

Einheit.	Mehrheit.	
1. Ich stand	wir standen }	vor der Garten- thüre.
2. du standest	ihr standet }	
3. er, sie, es stand	sie standen }	

u. s. w. u. s. w. Tüchtig zu üben!

3) Uebertraget auf euere Tafeln die Erzählung, und entfernet alle darin vorkommenden Fürwörter, indem ihr den entsprechenden Namen der Person oder Sache dafür setzet! Für das Wort „Knabe" ist „Wilhelm" zu schreiben; das Geänderte ist zu unterstreichen. Nämlich so:

Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und der Nachbar rief den Wilhelm herein. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und der Nachbar reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche. Der Wilhelm wollte schon einen (Pf.) anbeißen, da legte der Wilhelm die beiden (Pf.) in des Wilhelm Hütlein und lief eilends heim u. s. w.

Nachdem die Aufgabe gelöst ist, hat der Lehrer mit den Schülern die Erzählung auf den Tafeln mit der im Buche zu vergleichen, insbesondere mache er auf das Schleppende aufmerksam und lasse die unterstrichenen Dingwörter wieder durch die entsprechenden Fürwörter ersetzen. Er knüpfe daran die Belehrung, daß ein Fürwort zu setzen sei, wenn es mit keinem anderen vorher genannten Dinge, als für welches es stehen soll, verwechselt werden könne.

4) Stellet die vorgekommenen Thätigkeitswörter und die durch Biegung von denselben abgeleiteten Formen zusammen!

Die Lösung dieser Aufgabe läßt sich auf folgende Weise einleiten. Wilhelm mußte an die Gartenthüre gehen und da stehen bleiben, wenn er seinen Zweck erreichen wollte. Gehen und stehen sind zwei Thätigkeiten. Das Wort für die Thätigkeit stehen wurde verändert (gebogen), bis es in der Erzählung für die verschiedenen Personen paßte. Z. B. (an die Wandtafel):

Stehen in stand, standen, standest, standet;
rufen (herein), hereinrufen, rief (herein);
pflücken, pflückte (pflück ete);
reichen, reichte (reich ete);
beißen (an), anbeißen (wollen, wollte, wollten, wolltest, wolltet anbeißen);
legen, legte (leg ete), legten, legtest, legtet;
laufen (heim), heimlaufen, lief, liefen, liefest, liefet (heim); u. s. w. (en, est, et, t).

Diese Zusammenstellung ist eine Uebung, die ganz besonders die Orthographie der durch die Biegung entstandenen Wortformen bezweckt und an anderen Lesestücken fleißig fortzusetzen ist.

Wiederholung. (Mündlich und schriftlich.)

Wie heißt das Fürwort für die sprechende Person in der Einzahl? — Für die angesprochene Person in der Mehrzahl? — Für die besprochene Person in der Einzahl, weiblichen (männlichen, sächlichen) Geschlechtes? — u. s. w. u. s. w.

Wie heißt die Biegungsendung des Thätigkeitswortes, das verbunden ist mit der angesprochenen Person in der Einzahl? — Wie in der Mehrzahl? — Wie, wenn es verbunden ist mit der sprechenden Person in der Einzahl? — mit der besprochenen Person (männlichen, weiblichen, sächlichen Geschlechtes) in der Einzahl? — u. s. w. u. s. w.

In welchen Fällen wird ein ſ, in welchen ein s gemacht? — Wann ſſ statt ß? — Wann ein äu, ein ä, ö, ü? — ꝛc. ꝛc.

Wann steht ein Dingwort in der Einzahl? — Wann in der Mehrzahl? — Durch welche Veränderungen am Worte in der Einzahl wird die Mehrzahl gebildet? — Wie heißen die vier Endungen dafür? —

Was ist die Biegung? — u. s. w. u. s. w.

Zu jeder Antwort ein Beispiel oder zwei!

Alle vorausgehenden Uebungen zur Veranschaulichung des Personenverhältnisses werden an anderen Lesestücken so lang fortgesetzt, bis die Schüler in den Uebertragungen vollkommen sicher sind. Auch die nachfolgenden Uebungen werden stets noch an anderen Lesestücken bis zur vollständigen Sicherheit vorgenommen.

Zur Wortbildung.

(Orthographisches.)

§.282. **Erste Uebung.**

Auflösung der Erzählung in Sätze, dieser in Wörter, dieser in Silben und der Silben in Laute (An= und Auslaute — Buchstaben — Buchstabiren).

a) Mündlich.

Wie heißt der erste Satz? der zweite ꝛc. ꝛc.?

Wie viele Sätze enthält also die Erzählung? —

Wie viele Wörter kommen im ersten Satze vor? — Im zweiten ꝛc. ꝛc.

Welche Wörter im ersten Satze spricht man auf einmal, mit einer einmaligen Oeffnung des Mundes aus, wie mit einem Schlage? — Welche im zweiten ꝛc. ꝛc.? —

Ein solches Wort ist eine Silbe. — Ist eine jede Silbe auch ein Wort? — Was ist eine Silbe? — Was ist ein Wort?

Gib die in der Erzählung vorkommenden zweisilbigen Wörter an! —

Gib die darin vorkommenden drei= und mehrsilbigen Wörter an! —

Woran erkennt man die drei=, vier= und mehrsilbigen Wörter! —

Die Erzählung, überhaupt jede Rede besteht aus Sätzen, die Sätze bestehen aus Wörtern, diese aus Silben und die Silben aus — ? Nennet die Stimmlaute (Um= und Doppellaute) und die Mitlaute! — Wie heißen die Buchstaben dafür? — Welcher Unterschied besteht also zwischen Laut und Buchstabe? —

Suchet in den Wörtern der Erzählung Silben auf, die keinen Stimmlaut haben: — Wer hat solche gefunden? — Welcher Laut heißt An=, welcher Auslaut? —

Buchstabiret alle Wörter der Erzählung nach Silben! — (Jeder einen Satz, endlich im Chor.)

Die Buchstabirübungen sind fleißig und lang fortzusetzen.

b) Schriftlich.

Zerleget die zwei= und mehrsilbigen Wörter in ihre Silben, und trennet sie durch ein =!

§.283. **Zweite Uebung.**

Trennung nach Sprach= und Sprechsilben.

Haupt= oder Stammsilben; Nebensilben (Vor= und Nachsilben).

a) Mündlich.

Zu diesem Zwecke wähle man zuerst diejenigen mehrsilbigen Wörter des Lesestückes, in welcher die Stammsilben dem Schüler vollkommen verständlich sind, und die in dieser Form sich auch als Wort in der Rede anwenden lassen. Es soll also die Bedeutung der Silbe durch den Gebrauch erkannt werden; die Ableitung mag unsicher oder der Wurzelbegriff ganz unbekannt sein. Außerdem soll der Unterschied zwischen Sprach= und Sprechsilben anschaulich werden. —

Ich schreibe euch nun mehrere Wörter aus der Erzählung an die Tafel: Knaben, Baume, weiche, Liebe, Hause, haben ꝛc. ꝛc.

Das erste Wort heißt: Knaben. Wie vielsilbig ist dieses Wort? — Wie heißt die erste Silbe? — die zweite? — Was kannst du dir unter Kna, was unter ben denken?

In diesen Wörtern ist aber wenigstens eine Silbe, unter der man sich Etwas denken kann. Vergleichet folgende zwei Reihen Wörter und ihre Trennung!

1. Kna=ben, Lie=be, wei=che, Bau=me, Hau=se, wa=ren, sei=ne, ha=ben.
2. Knab=en, Lieb=e, weich=e, Baum=e, Hauf=e, war=en, sein=e, hab=en.

Gib an, unter welchen Silben, in welcher Reihe du dir Etwas denken kannst, — unter welchen Nichts! In der ersten Reihe, in welcher die Wörter so getrennt sind, wie wir sie nach Silben sprechen, also nach Sprechsilben, kann

ich mir unter keiner Silbe für sich allein Etwas denken, weder unter Kna, noch unter ben, weder unter Lie, noch unter be, Nichts unter der Silbe wei und Nichts unter che ꝛc. In der zweiten Reihe dagegen ist es anders. Knab, Lieb, weich, Baum, Haus ꝛc. ꝛc. sind Silben, die für sich allein verständlich sind, die wir in unserem Buche schon oft in Lesestücken ohne die anderen Silben en und e gelesen haben, und die wir auch beim Sprechen in der Rede so gebrauchen. (Werden Beispiele angegeben.) Solche Silben nennt man Hauptsilben oder Stammsilben; sie machen den Inhalt des Wortes aus. Die anderen Silben, wie: en, e, et, est, et ꝛc., die ihr kennen gelernt habet, stehen nie allein für sich, sondern kommen stets in Verbindung mit den Stammsilben vor; sie heißen Nebensilben. Die Stamm- und Nebensilben nennt man Sprachsilben. Welche von den auf der Tafel stehenden Wörterreihen ist nach Sprachsilben getrennt? — Welche nach Sprechsilben? — Welches sind in den Wörtern: röthlich, Hütlein, eilends ꝛc. die Stammsilben? röth (von roth), Hüt (von Hut), eil. Wende diese Silben in Sätzen an! —

Welches sind in den Wörtern: Hütlein, Nachbar, Garten, Geschwister, vergnügt, bejahete ꝛc. die Nebensilben? lein, bar, en, ge, er, ver, be, et, e. (Alle in der Erzählung vorkommenden Nebensilben werden an die Tafel geschrieben.) Welche von diesen Nebensilben stehen vor, welche nach der Stammsilbe? — Wie werden die Nebensilben genannt, die vor der Stammsilbe stehen? — Wie die, welche nach der Stammsilbe stehen?

So mit allen mehrsilbigen Wörtern der Erzählung. In gleicher Weise wird diese Uebung an den folgenden Lesestücken so lang fortgesetzt, bis die Schüler mit vollkommener Sicherheit die Stamm- und Nebensilben zu unterscheiden wissen. Die Stammsilben sind, wenn möglich, in Sätzen anzuwenden, wobei der Lehrer mit einigen Beispielen beginnt und aneifert. —

Wie heißen die Sprach- und wie die Sprechsilben von: Hütlein, Nachbar, pflückte, röthlich? —

Worin besteht der Unterschied? Die Sprachsilben in diesen Beispielen = den Sprechsilben.

Betrachtet wiederholt an der Tafel die zwei Reihen Wörter und ihre Abtheilung nach Silben! Worin besteht der Unterschied? —

Warum ist hier ein Unterschied, und warum in den Beispielen dort nicht? —

Habet Acht auf den Auslaut der Stammsilbe und auf den Anlaut der Nachsilbe! Z. B.

Sprachsilben: Knab-e, Bett-en, nahm-en, weich-e.
Sprechsilben: Kna-be, Bet-ten, nah-men, wei-che.

Zur weiteren Vergleichung:

Sprachsilben: Nach-bar, Hüt-lein, röth-lich.
Sprechsilben: Nach-bar, Hütlein, röth-lich.

Der Lehrer lasse zu diesen noch andere Beispiele aufsuchen und die Regel finden: Wenn in einem zwei- oder mehrsilbigen Worte der Anlaut der Nachsilbe ein Stimmlaut ist, so wird der Auslaut der vorhergehenden Silbe (wenn er ein Mitlaut ist) beim Sprechen zur folgenden gezogen; ng wird als ein Laut nicht von der Stammsilbe zur Nachsilbe gezogen.

Buchstabirt alle Stammsilben der mehrsilbigen Wörter in der Erzählung!

Trennt man nach Sprech- oder nach Sprachsilben? —

b) Schriftlich.

1. Die Schüler schreiben die Erzählung ab und trennen die mehrsilbigen Wörter nach Sprachsilben.

Dritte Uebung. §.284.

Wörtliches Niederschreiben des Lesestückes aus dem Gedächtnisse.

2. Jetzt erst ist die Erzählung aus dem Gedächtnisse wörtlich niederzuschreiben. —

Alle Nebensilben stehen an der Tafel; es kann also der Schüler möglicher Weise nur über die Schreibung der Stammsilben noch in Verlegenheit kommen. Für diesen Fall ist es ihm gestattet, den Lehrer zu fragen, etwa so: Wird die Stammsilbe — in dem Worte — mit d oder t, mit t oder th, mit h oder ohne h ꝛc. ꝛc. geschrieben? — Der Lehrer zeige sich nie bei Beantwortung ähnlicher Fragen unwillig; im Gegentheil, er fordere die Schüler dazu auf und belobe sie dann für ihre fehlerfreie Arbeit. —

Dieses wörtliche Niederschreiben aus dem Gedächtnisse ist eine Uebung, die von jetzt ab an den folgenden Lesestücken zur Einprägung der Wort- und Satzformen, sowie der Wortbilder längere Zeit fortgesetzt werden muß. Später, wenn der Schüler mehr dazu vorbereitet ist, folgt dieser Uebung die des inhaltlichen Wiedergebens, wofür der Lehrer die Notizen auf die Wandtafel schreibt.

§.285. **Vierte Uebung.**

Kenntniß aller Vor- und Nachsilben mit möglichster Berücksichtigung ihrer Bedeutung.

a) Mündlich.

Die in dem Lesestücke vorgekommenen Vor- und Nachsilben (ohne Biegungsendungen) werden vermehrt und in folgender Ordnung an die Wandtafel geschrieben:

Vorsilben.

be, ge, ver, zer, erz, er, ent, ant, emp, un, ur, miß.

Nachsilben:

lein, chen, ling, er, in, ung, niß, sel, sal, ei, (e), heit, keit, schaft, thum.

---

lich, ig, isch, bar, sam, en, er, haft, icht. — (Die Schüler lernen sie bei der Anwendung auswendig.)

1. Die Nachsilben lein und chen.

In welchem Worte unserer Erzählung kommt die Nachsilbe „lein" vor? — Trug der Knabe Wilhelm einen Hut oder ein Hütlein? — Warum ein Hütlein? — Wer setzt die Hüte auf, und wer die Hütlein oder Hütchen? — Warum? — Ein kleiner Hut ist ein Hütlein. — Eine kleine Blume, oder? — Ein kleiner Fisch, oder? — Hast du zu Hause einen Bruder oder ein Brüderchen? — Wie alt ist dieser, wie alt jener? — Drücke dieses in ganzen Sätzen aus! Ein kleines Haus = ? Ein kleines Ei = ? Legt die Gans oder das Rothschwänzchen Eichen? — Und die Gans? — Kommen, wenn diese ausgebrütet sind, Gänse oder Gänschen heraus?

Hut —	Hütlein.	Haus —	Häuschen.
Blume —	Blümlein.	Ei —	Eichen.
Fisch —	Fischlein.	Gans —	Gänschen.
Bruder —	Brüderchen.		

Welche von diesen Wörtern bezeichnen die großen, welche die kleinen Dinge? — Woran erkennst du das? — Durch welche Silben werden demnach von Dingwörtern Verkleinerungswörter gebildet?

2. Ebenso die Nachsilbe lich u. s. w.

Daran reihet sich:

1. Die Bildung von Ding- und Eigenschaftswörtern.
2. Die Bildung zusammengesetzter Dingwörter und Auflösung oder Umschreibung derselben.
3. Die Bedeutung des Bestimmungswortes und Verwechselung desselben mit dem Grundworte.
4. Die Bildung zusammengesetzter Eigenschafts- und Zeitwörter —: mit mündlicher und schriftlicher Satzbildung.

Wir halten die Ausführung für so leicht, daß wir sie übergehen.

b) Schriftlich.

1. Suchet 12 Wörter auf mit lein, 12 mit chen, 12 mit lich! —
2. Wendet sie in Sätzen an! ꝛc. ꝛc.

Fünfte Uebung. §.286.

Bildung von Wortfamilien.

Bildungen von dem Worte „stehen."

a) Mündlich.

1. Von welchen Dingen sagt man, daß sie liegen? — Von welchen, daß sie stehen? Wenn der Schrank auf der unteren, der Grundfläche ruht — steht oder liegt er dann? — Wenn er aber auf seiner Neben- und Seitenfläche ruht? — Wenn der Mensch auf den Füßen ruht? — Wenn er auf der Seite oder auf dem Rücken ruht? Der Mensch steht auf seinen Füßen; auf seinem Rücken aber liegt er. Der Storch steht oft auf einem Beine. Die Leiter steht = ist in die Höhe gerichtet. Die Mauer steht auf dem Fundamente.

Stehen = Aufrechtsein eines Körpers. Der Soldat steht auf seinem Posten. Jeder stehe an seiner Stelle — heißt?

Ein Armer steht vor der Thüre = er wartet auf sein Almosen. Wilhelm stand (steht) vor der Gartenthüre; er wartete, harrete auf den Ruf des Nachbars. Ruben sagte zu seinem Vater vor der Abreise nach Egypten: „Ich stehe für Joseph." Stehen, verbindlich sein, sich verbürgen, gut für Etwas sein.

Was heißt: Die Sterne stehen am Himmel? — Dieser Hut kann dem Kinde nicht stehen? — Wir stehen am 3. Abschnitte des Lesebuches? — Ihm steht der Verstand still? — Die Mühle und die Uhr 2c. 2c. stehen still? — Der Knabe steht im 8. Jahre? 2c. 2c.

2. Von laufen bildet man — der Läufer, von hüten — der Hüter, von rufen — der Rufer, von sehen, — der Seher, von geben, — der Geber. Einen Menschen, welcher schreiet, nennt man einen Schreier, welcher träumt — einen Träumer, welcher kauft — einen Käufer; ebenso bildet man von stehen welches Wort? — Wer beständig an der Ecke, an der Thüre steht, ist —? Der Eckensteher sieht sich nach Arbeit um; er spähet nach ankommenden Reisenden und ist zu deren Diensten bereit. Jemand, der für einen Militärpflichtigen in den Dienst eintritt oder für ihn einsteht, ist ein Einsteher. Einen Einsteher muß man in Kriegszeiten mit vielem Gelde bezahlen. Der Thürsteher am Gasthause meldet die einkehrenden Fremden und Gäste durch die Schelle an. —

3. Das, was man gibt, ist eine Gabe; das, worauf man sich setzt, ein Sitz, worauf man sich legt, ein Lager. So bildet man von haben — die Habe, von winden — die Winde, von wägen — die Wage, von stehen? —

Der Jäger hat seinen Stand hinter dem Baume, damit ihn das herbeigetriebene Wild nicht sehen kann. Auf dem Stande stehen. Die Kasse ist nicht in gutem Stande = es ist nicht das nöthige Geld darin. Ich bin nicht im Stande, dir deine Forderung zu bezahlen, weil 2c. 2c. Wer sich im Zustande (in der Lage) der Armuth befindet, ist nicht im Stande, einem Anderen mit Geld zu helfen. — Welchem Stande gehört er doch an? — Wer ist ein Landstand? Wer gehört zum Wehr-, Lehr- und Nährstand? Der Kaufmann schlägt seinen Stand auf dem Marktplatze auf, weil morgen die Messe beginnt. Der Bauernstand ist ein ehrenwerther Stand 2c. 2c.

4. Von stehen bildet man
- mit der Silbe ver — verstehen, davon Verstand — verständig, verständlich;
- mit der Silbe miß — mißverstehen — Mißverstand — Mißverständniß;
- mit der Silbe be — bestehen, davon Bestand — beständig — die Beständigkeit;
- mit der Silbe ge — gestehen, davon geständig. Und mit ent und er? — 2c. 2c.

Wendet diese Wörter in Sätzen an!

Z. B. Der Lehrer erklärt Alles deutlich und faßlich; doch kann es mancher Schüler nicht verstehen (begreifen); er hat nicht viel Verstand. Einen Wink, ein Augenzucken, ein heimliches Anstoßen mit den Füßen verstehen. Eine Sprache, eine Schrift 2c. 2c. verstehen.

Man hört es ihm an, daß er denkt und überlegt; er antwortet auf die an ihn gerichteten Fragen höchst verständig; auch hat er ein gutes Organ, spricht nicht so leise, sondern laut, klar, verständlich.

u. s. w. u. s. w.

Obschon der Dieb durch viele Zeugen der schlechten That überwiesen ist, so will er sie doch nicht gestehen. Wenn Kinder ihre Fehler bereuen und solche aufrichtig gestehen, verzeihen ihnen Vater und Mutter gern. Also gestehen = bekennen.

Die Milch gesteht im Sommer eher, als im Winter; sie wird leicht dick. Wann sagt man: das Wasser, Oel, Blut, Fett 2c. 2c. ist gestanden? — Wann sie aus dem Zustande der Flüssigkeit in einen festen übergegangen sind.

Beständig = feststehend, unveränderlich in der Ausdauer. Der Feste bleibt in seiner Glaubensüberzeugung beständig. Er vertheidiget sich standhaft. Beständige Witterung. Ein irdisches Ding hat nicht ewigen Bestand 2c. 2c.

5. Stark machen heißt stärken; glatt machen = glätten; schwach machen = schwächen; wach machen = wecken. Machen, daß Etwas sinkt, heißt senken, daß Etwas springt, sprengen, daß Etwas liegt, legen, daß Etwas sitzt, setzen 2c. 2c. Machen, daß Etwas steht = ?

(Was heißt: einstellen, die Einstellung? Z. B.? —)

6. Zusammensetzungen mit: nach, um, auf an, zu 2c. 2c.

Anstehen = an der Sache stehen bleiben, nicht fortschreiten.

Aufstehen = a. sich vom Sitzen oder Liegen in die Höhe richten, so daß man auf seinen Füßen steht. Sagt man (nach dem Schlafe Morgens): Ich stehe auf oder ich steige auf? — Vom Sitze aufstehen oder aufsteigen? —
= b. empören. Der Aufstand gegen die Obrigkeit. „Das Volk steht auf!“

Zustehen. Einem Soldaten steht es zu, tapfer zu sein. Es steht der Jugend zu, das Alter zu ehren. Es steht mir zu, ein Grundstück, das mir gehört, zu benützen, wie ich will 2c.
(Belehrung über die trennbaren Bestimmungswörter.)

Widerstehen = sich sträuben, sich wehren, sich widersetzen, widerstreben, einer Wirkung fest entgegen sein, so daß jene aufgehoben wird. Z. B. der Knabe widersteht der Versuchung.

Ausstehen, der Ausstand. Die Lehrjahre ausstehen, etwas Unangenehmes überstehen, ohne zu erliegen. Was heißt aber: „Ich habe Geld ausstehen?“

Abstehen = a. von Flüssigkeiten, die ihre eigenthümliche Kraft verlieren; auch von sterbenden Thieren. Der Wein ist abgestanden. Die Fische sind abgestanden.
= b. entfernt (davon) stehen, ohne näher zu kommen. (Satzbildungen!)
= c. Wenn der Mensch freiwillig eine Thätigkeit nicht fortsetzt. Z. B. Jemanden nicht weiter gerichtlich verfolgen = von der Klage abstehen. (Abstand wird nur von stehenden oder doch stehend gedachten Dingen gesagt).

Nachstehen, umstehen, unausstehlich 2c. 2c. (Alle diese Wörter sind in Sätzen anzuwenden.)

Hat der Lehrer nur wenige Wörter auf diese Weise behandelt, so wird es dem Schüler nicht schwer fallen, die Formen eines neuen Wortes analog zu bilden, so wie die Bedeutung derselben mittels der Sprachähnlichkeit herauszufühlen und sie richtig zu gebrauchen. Bei der schriftlichen Bearbeitung ist die geordnete Darstellung der Wortformen, das erste; die Anwendung derselben in Sätzen das zweite. Vorher muß jedoch mündlich jede falsche Auffassung berichtigt und für die Orthographie, die in der Wortbildung eine besondere Stütze findet, die nöthige Belehrung gegeben werden.

Die Wortfamilie von „stehen“ müßte also in folgender Ordnung auf die Tafel geschrieben werden:

Stehen.

1. Der (Ecken-, Thür-, Ein-) Steher.
2. Stand, Stuhl, Stadt, Stall.

3. Bildungen mit ver, miß, be, ge, ent, er 2c. 2c.: verstehen Verstand, verständig, verständlich), mißverstehen (Mißverstand), bestehen (Bestand, beständig, Beständigkeit), gestehen (geständig, entstehen (Entstehung), erstehen 2c. 2c.

4. Machen, daß Etwas steht = stellen (einstellen, Einstellung 2c. 2c.)

5. Zusammensetzungen: anstehen, anstellen, Anstellung, aufstehen (Aufstand), zustehen, widerstehen, ausstehen (Ausstand), abstehen (Abstand), nachstehen, umstehen, unausstehlich, nachstellen (Nachstellung) 2c. 2c.

Dann folgen Satzbildungen; zuerst mit dem Wurzelworte in seinen verschiedenen Bedeutungen, weiter die Anwendung der gebildeten Stämme, Sproßformen und Zusammensetzungen.

b) Schriftlich.

1. Schreibet die Wortfamilie von „sehen" nieder!
   Nämlich:
   1. Sehen.
   2. Der Seher (in die Zukunft).
   3 Das Gesicht, Angesicht, Einsicht, Aussicht, Nachsicht, Absicht, Hinsicht, Vorsicht, Rücksicht.
   4. besehen, versehen, gesehen.
   5. ansehen, einsehen, absehen, zusehen, vorsehen, umsehen, nachsehen, aussehen, hersehen, hinsehen.
   6. kurzsichtig, weitsichtig, durchsichtig, nachsichtig, umsichtig, blödsichtig, sichtbar, unsichtbar, absichtlich 2c. 2c.
2. Wendet diese Wörter in Sätzen an!
   Fernere Bildung von Wortfamilien!
3. Von laufen! }
4. Von geben! } Mit Satzbildungen.

2c. 2c.

Die Bildung von Wortfamilien und die Einführung in die Mehrdeutigkeit eines Wortes ist eine so vorzügliche Uebung für die Grammatik und Orthographie, daß wir die stete Fortsetzung derselben aufs dringendste anempfehlen müssen.

Sechste Uebung.

Ueber Schärfung und Dehnung. §.287.

a) Mündlich.

1. Wie heißen die Stimmlaute (Umlaute, Doppellaute)? —

Wird in den Wörtern: stand, krank, dürf(en), ging, Händ(en), eff(en), woll(te), hat(te), soll(en), Mutt(er), Bett(en), pflück(te), der Stimmlaut der Stammsilbe lang oder kurz, gedehnt oder geschärft, gesprochen? — Wie viele Mitlaute folgen auf den Stimmlaut? — Auf jeden geschärften Stimmlaut folgen gewöhnlich zwei Mitlaute. Nenne den Stimmlaut und die beiden darauffolgenden Mitlaute dieser Wörter! —

Welche Regel gilt aber, wenn auf den geschärften Stimmlaut der Stammsilbe nur ein Mitlaut folgt? — Betrachte die Wörter: wollen, sollen, hatten, Mutter, Betten, pflücken! —

Wenn nach einem geschärften Stimmlaut nur ein Mitlaut folgt, so wird also das Zeichen für denselben verdoppelt. —

Anstatt des verdoppelten k (kk) hat der allgemeine Schriftgebrauch ck (pflücken) und statt des verdoppelten z (zz) tz (sitzen) eingeführt. Beispiele!

2. Dieser, rief, lief, sie, liebte. Ist die Aussprache des Stimmlautes i in diesen Wörtern kurz oder lang, geschärft oder gedehnt? Warum ist „e" unmittelbar nach i stumm? —

Durch welches Zeichen geschieht die Dehnung des Stimmlautes i? Die Dehnung des Stimmlautes i wird bezeichnet durch das Dehnungszeichen „e" u. s. w.

3. Welche Bedeutung haben die Wörter: pflücken, flicken, flügg (die flüggen Vögel); fliegen, pflügen; aufzehren, zehren (die Zeche), Zähren; (die) Liebe, (ich) liebe, Lippe; waren, wahren, Waaren; Hütlein, Hütlein? (Anwendung in Sätzen!)

b) Schriftlich.

Schreibet aus dem Lesestücke alle Wörter mit kurzen Stimmlauten, sodann alle Wörter nieder, deren Stimmlaut i durch e gedehnt ist.

Auf diese Weise sind in der Folge die weiteren orthographischen Regeln an die Lesestücke anzuknüpfen und tüchtig zu üben. Siehe die Lehre über die Orthographie (§. 263.) und die Bemerkung über diesen Gegenstand im Lehrgange (§. 272).

II. Das Zeitverhältniß.

§.288. Die drei Hauptzeiten. — Die Hilfswörter der Zeit.

a) Mündlich.

Der Lehrer (auf seine Uhr sehend) spricht: Es sind noch zwei Minuten, bis die Uhr auf dem Kirchthurme für heute Morgen zehn schlägt. Muß man deßhalb sagen: Die Uhr schlägt zehn, oder die Uhr wird zehn schlagen, oder die Uhr hat zehn geschlagen? — Wie lange dürfet ihr noch so sagen oder diesen Satz wiederholen? — Wie müßt ihr aber mit dem ersten Glockenschlag sprechen? — Wie oft oder wie lang? — Wie nach dem letzten Schlag? — Wie lang? Thuet dieses! — —

Die Schüler sprechen jetzt, also vor dem Schlagen: „Die Uhr wird schlagen. Die Uhr wird schlagen. Die Uhr wird schlagen" u. s. f. Plötzlich schlägt sie und alle Schüler sprechen jetzt: „Die Uhr schlägt. Die Uhr schlägt. Die Uhr schlägt." — Da hört sie auf, und die Schüler sprechen: „Die Uhr hat geschlagen. Die Uhr hat geschlagen" u. s. f.

Es wird dem Lehrer ein großes Vergnügen machen, zu hören, wie seine Schüler in gespannter Aufmerksamkeit und mit etwas gedämpfter Stimme (damit sie den Glockenton nicht überhören) im Chor den richtigen Satz bis zum ersten Glockenschlage öfters wiederholen, und wie sie in diesem Augenblicke, freudig überrascht, während des Schlagens so oft, als möglich, und auch nach demselben noch mehrmals bis zum Zeichen des Stillschweigens die Sätze in der richtigen Zeitform gebrauchen. —

Der Lehrer fährt nun so fort: Was habet ihr eben gethan?

Gesprochen. Wer war also die sprechende Person? — Wie lang habet ihr ungefähr anhaltend gesprochen?

Auf was waret ihr in dieser Zeit so aufmerksam? — Auf das Schlagen der Uhr. — Warum? — Weil wir vor, während und nach der Thätigkeit „schlagen" uns verschieden ausdrücken mußten. — Wie? Vor derselben: wird schlagen, während derselben: schlägt, nach derselben: hat geschlagen. Ihr habet also die Zeit, in der ihr gesprochen, in wie viele Theile getheilt oder in wie viele Abschnitte zerlegt? In drei. Nennet sie! — Ihr habet vor dem Schlagen, während des Schlagens und nach demselben gesprochen. Welche Thätigkeit hat also am längsten gedauert, euer Sprechen oder das (zehn Uhr) Schlagen? —

Die Uhr schlägt jeden Morgen und jeden Abend zehn; diese Thätigkeit, das zehn Uhr-Schlagen nämlich, wiederholt sich, wenn nicht die Uhr still steht; aber die Zeit (etwa $^1/_2$ Minute), in welcher vorhin, heute Morgen die Thätigkeit (zehn Uhr) „Schlagen" geschehen ist, kehret nie wieder: dieses Schlagen in dieser Zeit ist für immer vergangen. (Flüchtig ist die Zeit!) Wenn ihr also nicht das zehn Uhr-Schlagen heute Abend oder morgen, übermorgen, in der nächsten Woche, den folgenden Monat, übers Jahr oder noch später meint, sondern das zehn Uhr-Schlagen vorhin; so müßt ihr diese Thätigkeit von der Uhr jetzt, nachdem sie vergangen ist, wie aussagen oder wie mit ihr verbinden oder auf sie beziehen? —

Von welchem Augenblicke an mußtet ihr so sprechen? — Wie lang so? Fort und fort bis ans Ende. Das ist also ein großer Zeittheil oder Zeitabschnitt. In welcher Zeit mußte man denn sagen: Die Uhr wird schlagen? — Bis zum ersten Schlage von wann an? —

Also von Anfang an. Das ist gleichfalls ein großer Zeittheil. Wenn man die zwei zusammennimmt? — Ach, wie lang! — Jetzt fehlt uns aber noch der dritte Theil aller Zeit; der wird noch größer sein? Nein, der ist ganz klein und

liegt zwischen diesen beiden vom ersten Glockenschlage bis zum letzten, nur $^1/_2$ Minute lang. Was ist denn in dieser halben Minute geschehen von der Uhr? — Von euch? — Welche Thätigkeiten sind also mit einander, (in derselben Zeit, zu gleicher Zeit, gleichzeitig) geschehen? Schlagen und Sprechen.

Fortsetzung an der Wandtafel.

Sehet daher! Ich schreibe euch das Wort für die Thätigkeit der Uhr an die Tafel; es heißt:

schlagen.

In dem kleinen Zeittheile ($^1/_2$ Minute groß), in welchem diese Thätigkeit und euer Sprechen gleichzeitig geschehen sind, habet ihr gesprochen? — Die Uhr schlägt. Das Thätigkeitswort „schlagen" habt ihr demnach so geändert:

schlägt.

In dem großen Zeitraum vor der Thätigkeit habet ihr gesprochen? — Die Uhr wird schlagen. Das Thätigkeitswort „schlagen" habet ihr nun so geändert:

wird schlagen.

In der Zeit nach der Thätigkeit habet ihr gesprochen? — Die Uhr hat geschlagen. Das Thätigkeitswort „schlagen" habt ihr hier also geändert:

hat geschlagen.

Schlägt, wird schlagen, hat geschlagen: wie viele Thätigkeiten? — Es ist eine und dieselbe Thätigkeit „schlagen." Ihr habt doch Manches geändert? Ja, aber nicht die Thätigkeit, sondern nur die Gestalt oder die Form des Wortes. Weiset dies nach! Einmal haben wir die Silbe en weggeworfen und an diese Stelle ein t gesetzt und aus a ein ä gemacht; das anderemal das Wort wird und im dritten Beispiele hat vor „schlagen" gesetzt und diesem Worte ein ge hinzugefügt. — Richtig! Die beiden Wörter wird und hat gehören ebenso gut zu dem Worte schlagen, wie die Vorsilbe ge oder wie ä oder t. Ihr erinnert euch noch, was ich über Biegung und Wortform gesagt habe, als wir in der Erzählung vom Wilhelm die Thätigkeiten „stehen" (vor der Gartenthüre), anbeißen wollen" (den Pfirsich), „legen" (in sein Hütlein) 2c. 2c. auf die verschiedenen Personen in der Ein- und Mehrzahl angepaßt, äußerlich verknüpft, verbunden oder bezogen haben? Ja, wir erinnern uns auch noch an den Vergleich mit den Eisenstäben, mit den Weiden, die man um Fässer, Züber, zersprungene Krüge 2c. legt und biegt, bis sie passen; an den Vergleich mit dem süßen, mürben Teig, dem man allerhand Formen geben kann und welcher doch derselbe Teig bleibt und, gebacken, gleich süß und mürb schmeckt. So ist's. Nicht die Thätigkeit, nur das Wort dafür, das Aeußere, die Gestalt, die Form wird geändert oder gebogen, hier, je nachdem die Thätigkeit während des Sprechens, vor oder nach demselben geschieht. — Merket euch nun weiter.

Weil durch die Form des Thätigkeitswortes die drei Zeiten ausgedrückt werden, in denen die Thätigkeit geschieht, so nennt man das Thätigkeitswort auch Zeitwort. Von jetzt an wollen wir es immer so heißen. Merket euch noch weiter, und wiederholt:

1. Geschieht das Sprechen gleichzeitig mit der Thätigkeit, die auf ein Ding bezogen wird, so steht das Zeitwort in der Form der Gegenwart.
2. Geschieht das Sprechen vor der Thätigkeit, die bezogen wird, so steht das Zeitwort in der Form der Zukunft.
3. Geschieht das Sprechen nach der Thätigkeit, die bezogen wird, so steht das Zeitwort in der Form der Vergangenheit.

Nun wird das Gelernte noch durch das nachfolgende Beispiel und durch andere zur Anschauung gebracht, bis die Kinder sicher sind.

Der Schüler August steht mit der Kreide in der Hand vor der großen Tafel, um irgend Etwas zu schreiben. — Auf ein Zeichen, das der Lehrer gibt, fängt er an, und auf ein anderes hört er auf. Vorher, während des Schreibens und nach demselben sagen die Schüler im Chor diese Thätigkeit vom August aus und wiederholen Dies, indem sie dabei die Form des Zeitwortes für die drei Zeittheile beobachten. Die Art und Weise des Verfahrens ist aus dem vorausgehenden Beispiele leicht selbst zu finden.

Durch diese unmittelbare Anschauung der sinnlichen Erscheinung der Thätigkeit wird die Zeit des Geschehens derselben in Bezug auf die Zeit des Sprechens vollkommen klar aufgefaßt, und die Schüler begreifen, daß die Thätigkeit nicht geschieht, je nachdem sie diese oder jene Form gebrauchen, sondern daß ihr Sprechen sich richten muß nach der Zeit des Geschehens der Thätigkeit.

§.289. Lesestück Nr. 2.

Eine Lieblingsstelle im Garten.

In dem Garten meiner Eltern ist eine tiefe Quelle. Das Wasser derselben ist rein und kühl. An ihrem hohen Rande wachsen mancherlei Gräser und viele weiße und gelbe Blumen. Die Zweige dreier hohen Linden bilden ein laubiges Dach. Unter einem der drei Bäume hat mein Vater eine weiche Rasenbank angelegt. Auf dieser sitze ich oft stundenlang mit meinen Büchern, und dann ist kein König glücklicher, als ich.

A. Logische Uebung.

(Auf ähnliche Weise, wie bei dem Lesestücke Nr. 1.)

§.290. B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Fortsetzung der Betrachtung des Zeitverhältnisses und Uebertragungen aus einer Zeitform in die andere ohne und mit Verbindung der vorausgehenden Personen- und Zahlverhältnisse, zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Wer beschreibt in diesem Lesestücke die Lieblingsstelle im Garten seiner Eltern? — Ein Knabe, der in die Schule ging. — Wie spricht dieser Knabe im ersten Satze? — In dem Garten meiner Eltern ist (befindet sich) eine tiefe Quelle. — In welcher Form steht das Zeitwort „ist"? Sprecht euch über die Zeit des Geschehens aus. Wenn dieses nicht sogleich gehen will, so muß der Lehrer anleiten, helfen und fragen, bis sich der Schüler hinlänglich auszudrücken weiß.) —

In . . . . ist eine tiefe Quelle. So kann man in Wahrheit nur sagen, so lange (oder wenn) die Quelle auch wirklich im Garten vorhanden ist. Die Quelle muß da sein; sie muß sein. Wer sagt: „Im Garten . . . ist eine Quelle," der drückt sich falsch aus, wenn im Garten die Quelle nicht ist. Der Knabe aber hat nicht falsch gesprochen. Sein Sprechen geschah gleichzeitig mit dem (Da-) Sein der Quelle. Das Zeitwort ist steht demnach in der Gegenwartsform. —

Wann würde das Zeitwort in der Form der Zukunft und Vergangenheit stehen müssen? — Sprechet euch darüber aus!

Bevor die Quelle im Garten (entstanden) war, konnte man nicht sagen: In . . . ist eine Quelle, sondern . . . wird eine tiefe Quelle sein oder: es wird einmal später eine tiefe Quelle im Garten entstehen. (Konnte man das vorher wissen?)

In diesem Falle geschieht also das Sprechen vor dem (Da-) Sein der Quelle. Das Zeitwort „wird sein" steht sonach in der Form der Zukunft.

In trockenen Jahren versiechen oft Quellen. Viele kommen nach langem, anhaltendem Regen wieder; manche nicht. (Wie ist das zu erklären?) Nach einer möglichen Versiechung oder Zerstörung dieser Quelle wird man sprechen müssen: In. . . war eine Quelle. Dann geschieht aber das Sprechen nach dem (Da-) Sein der Quelle. Das Zeitwort „war" steht also in der Vergangenheitsform.

Wir wollen unterbrechen und noch einen oder zwei Sätze beliebig herausnehmen. Z. B.: Die Zweige dreier hohen Linden bilden ein laubiges Dach. — In der Zeit, als man die drei Linden als Setzlinge an die Quelle pflanzte — vorher und auch noch lange nachher — war das laubige Zweigdach noch nicht vorhanden; erst später, so wie die Bäumchen größer wurden, haben sich die Aeste derselben mehr ausgebreitet, die belaubten Zweige über einander gelegt, bis nach und nach das Dach entstanden ist.

Damals, als der Knabe auf der Rasenbank saß, waren die drei Linden schon hoch, und das Dach war gebildet. Deßwegen sagte er auch: Die Zweige bilden ein laubiges Dach. Sein Sprechen und die Thätigkeit der Zweige, das Bilden, waren gleichzeitig. — Das Zeitwort „bilden" steht demnach in der Gegenwartsform. —

Der Großvater des Knaben, der die drei Bäume vielleicht dorthin gepflanzt hatte, konnte nicht so sagen, (wohl) aber die Hoffnung aussprechen, daß später die Zweige dieser Bäume ein laubiges Dach bilden werden, in dessen Schatten er, wenn er alt und müde geworden, vielleicht neben einem fleißigen, dankbaren Enkel ausruhen könne. Niemand konnte in jener Zeit schon sagen: Die Zweige bilden rc., sondern bei gehöriger Pflege und dem möglichen Gedeihen der drei Bäumchen durfte man hoffen und sprechen: Die Zweige werden ein laubiges Dach bilden. Alsdann ist das Sprechen vor der Thätigkeit „bilden" geschehen, und das Zeitwort steht deßhalb in der Form der Zukunft.

Sind diese Bäume einmal alt und dürr, sind sie ausgemacht oder umgehauen; dann können natürlich auch die Zweige kein laubiges Dach mehr bilden. Man wird also die Thätigkeit „bilden" auf Zweige so beziehen: Die Zweige der umgehauenen Bäume bildeten oder haben ein laubiges Dach gebildet. Das Sprechen geschieht für diesen Fall nach dem Bilden; folglich steht das Zeitwort bildeten oder haben gebildet in der Vergangenheitsform [1]).

(Einen anderen Satz:)

„Unter einem der drei Bäume hat mein Vater eine weiche Rasenbank angelegt."

Der Vater hat die Bank angelegt; er war damit fertig, ehe sein Sohn dieses gesprochen. Das Sprechen (des Sohnes) geschah nach dem Anlegen (durch den Vater). Hat angelegt ist also Vergangenheitsform.

Wir wollen annehmen, daß der Vater während einer Stunde die Bank von Rasen, der im Garten ausgestochen worden, angelegt habe. In diesem Zeitraume, in welchem der Vater mit dem Anlegen der Bank beschäftigt war, konnte dieser sagen: Ich lege eine Rasenbank an. Und der Sohn: Mein Vater legt eine Rasenbank an. Anlegen und Sprechen, beides geschieht gleichzeitig. Also: legt ist Gegenwartsform.

Bevor aber das laubige Dach von Zweigen den Schatten warf, wäre eine Bank dort der Sonnenhitze zu sehr ausgesetzt und deßhalb der Aufenhalt nicht angenehm gewesen. Damals wollte der Vater die Bank noch nicht anlegen; er mochte aber oft gesagt haben: „Ich werde (später) unter einem der drei Bäume eine weiche Rasenbank anlegen." Und der Sohn: „Mein Vater wird unter .... anlegen.

Das Sprechen ging also dem Anlegen vorher: wird anlegen steht deßhalb in der Zukunft rc.

Fortsetzung an der Wandtafel.

1.	ist	. . . .	eine tiefe Quelle.	
	war	. . . .	„ „ „	
	wird	. . . .	„ „ „	sein.
2.	ist	. . . .	hell und rein.	
	war	. . . .	„ „ „	
	wird	. . . .	„ „ „	sein.

---

1) Da die bezüglichen Zeitformen in jeder zusammenhängenden Rede vorkommen und vom Schüler oft genug mündlich gebraucht werden, so können diese nicht ausgeschlossen bleiben, obgleich sie erst durch Anwendung im zusammengesetzten Satze verstanden werden.

3. wachsen . . . . mancherlei Gräser.
(wuchsen) sind „ „ gewachsen.
werden . . . . „ „ wachsen (gewachsen sein.)
4. bilden . . . . ein laubiges Dach.
(bildeten) haben „ „ „ gebildet.
werden . . . . „ „ „ bilden (gebildet haben.)
u. s. w.

Der Lehrer knüpfe daran die Betrachtung, daß die Zeitformen gebildet werden 1. durch die Biegung (Ablautung, z. B. wachsen — wuchsen, also a in u, sitzen, ich saß, also i in a), 2. durch die Wörter sein, haben, werden (und ihre Formen), die man Hilfswörter der Zeit nennt, weil sie bei der Bildung der Zeitformen gleichsam Hilfe leisten.

b) Schriftlich.

1. Das Lesestück, das in der Gegenwartsform steht, ist in die Vergangenheitsform zu setzen. Z. B. In dem Garten meiner Eltern war eine tiefe Quelle. Das Wasser derselben war rein und kühl. An ihrem hohen Rande wuchsen 2c. 2c.

2. Dasselbe Lesestück ist in die Zukunftsform zu übertragen. Z. B. In dem Garten meiner Eltern wird eine tiefe Quelle sein . . . Auf dieser werde ich oft stundenlang mit meinen Büchern sitzen 2c. 2c.

3. Dasselbe ist zu übertragen in die Vergangenheit und zugleich soll der Knabe angesprochene Person sein. Z. B. In dem Garten deiner Eltern war eine tiefe Quelle . . . Auf dieser saßest du oft stundenlang 2c. 2c.

4. Zu übertragen in die sprechende Person der Mehrheit und in die Vergangenheitsform. Z. B. In dem Garten unserer Eltern war eine tiefe Quelle . . . . Auf dieser saßen wir 2c. 2c.

5. Zu übertragen in die angesprochene Person der Mehrheit — Zukunftsform! Z. B. In dem Garten euerer Eltern wird 2c. 2c.

6. Zu übertragen so, daß der Knabe besprochene Person wird und die Beschreibung in der Vergangenheit steht. — Z. B. In dem Garten der Eltern eines Knaben war eine tiefe Quelle. Das Wasser derselben war rein und hell. An ihrem hohen Rande wuchsen . . . . Auf dieser saß er (der Knabe) oft stundenlang mit seinen Büchern 2c. 2c.

Ferner lasse der Lehrer mehrere Zeitwörter mit der unterschiedenen Person und Zahl in die verschiedenen Zeitformen setzen; er wähle solche, die in den beiden Lesestücken vorkommen.

Z. B. Sprechende Person, Einzahl.

Gegenwart.

Ich stehe, ich rufe, ich reiche, ich will anbeißen, ich lege, ich laufe, ich frage, ich sitze 2c. 2c.

Vergangenheit.

Ich stand, ich habe gestanden, ich hatte gestanden. — Ich rief, ich habe gerufen, ich hatte gerufen. — Ich reichte, ich habe gereicht, ich hatte gereicht. — Ich wollte anbeißen, ich habe anbeißen wollen, ich hatte anbeißen wollen 2c. 2c.

Zukunft.

Ich werde stehen, ich werde gestanden haben. — Ich werde rufen, ich werde gerufen haben. — Ich werde reichen, ich werde gereicht haben. — Ich werde anbeißen, ich werde angebissen haben 2c. 2c.

Ebenso in diesen drei Zeiten die sprechende Person in der Mehrzahl, die angesprochene und besprochene Person in der Einzahl und Mehrzahl.

Beziehet die Zeitwörter: fasten, preisen, lesen, messen, essen, lassen, hassen, arbeiten, reiten, gleiten, deuten, schneiden 2c. 2c. auf die angesprochene und besprochene Person in der Einzahl und Mehrzahl, und setzet diese Wörter in alle Zeitformen! —

Als orthographische Uebungen geben die Schüler 1. die Fälle an, in welchen man das e der Biegungsendungen et und est wegwerfen kann, und in welchen nicht.

2. Die Bedeutung und Schreibung von: Quelle, quellen, quälen, Qual; rein, Rain, Rhein; kühl, Kiel; ist, ißt; viele, fiele, (ich) fühle; weiße, weise, (= zeige mir); Gott ist (all-) weise, Waise, wachsen wächs't, der Wuchs, das Gewächs; Dach, Tag, der Garten, die Karten ꝛc. ꝛc. — mit Satzbildungen!

Die Uebungen zur Veranschaulichung des Zeitverhältnisses der Aussage sind auch an anderen Lesestücken mündlich und schriftlich so lange fortzusetzen, bis die Schüler in den Uebertragungen die nothwendige Gewandtheit erreicht haben.

III. Das Aussageverhältniß.

Lesestück Nr. 3. §.291.

Die Goldforellen.

Ein reicher Kaufmann hatte eine vornehme Gesellschaft von dreißig Personen zu Tische geladen. Seine Hausfrau, die bei solchen Gelegenheiten keinen Aufwand scheute, wollte die Gäste mit einem Gerichte der besten Goldforellen überraschen und dadurch ihren Reichthum beweisen; denn die Forellen waren gerade so selten, daß jedes Stück mit einem Dukaten bezahlt werden mußte. Der Mann aber sagte: „Wir dürfen das zwar thun, liebe Frau, ohne daß wir dadurch arm werden; aber ich glaube doch, daß ein solcher Aufwand sündlich ist; darum wollen wir ihn unterlassen. Denke nur, wie vielen Armen man mit dem Gelde helfen könnte!" Bei diesen Worten hielt er plötzlich inne und machte eine Miene, als wenn ihn seine eigenen Gedanken überrascht hätten. Dann sprach er weiter: „Laß uns die Forellen doch vorsetzen, aber Essig und Oel dabei sparen; komm, ich will dir die Zubereitung zeigen." Die Frau lächelte; denn sie kannte die Einfälle ihres Mannes.

Die Mahlzeit wurde gehalten. Als einige Gerichte abgespeis't waren, wurde eine verdeckte Schale auf den Tisch gesetzt. Der Kaufmann sprach: „Dieses, meine Herren, sind die Goldforellen, welche Ihnen meine Frau zugedacht hat; ich hoffe, Sie werden dem Gerichte ihren Beifall schenken!" Mit diesen Worten hob er den Deckel von der Schale; aber statt der Fische lagen dreißig blanke Dukaten darin, und der Kaufmann erklärte den Herren, wie er und seine Frau nach besserer Ueberlegung eingesehen hätten, daß eine so kostbare Speise sündhafte Verschwendung sei, indem viele Arme umher kein trockenes Brod hätten. Dann bat er, daß jeder Gast einen von den goldenen Fischen nehmen und irgend einen Hilfsbedürftigen damit erfreuen möge. Den Gästen aber gefiel die schöne Handlung der Wohlthätigkeit so sehr, daß sie einstimmig sagten: „Jeder von uns soll noch einen Dukaten hinzulegen, damit desto mehr Arme heute Theil an unserer Mahlzeit haben." —

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Die drei Aussageweisen, ausgedrückt durch die Hilfswörter der Aussageweise. §.292.

Uebertragungen der Sätze des Lesestückes in die verschiedenen Aussageweisen durch die Hilfswörter zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Leset den ersten Satz! — Ich will diesen mit einer kleinen Aenderung mehrmals hierher an die Wandtafel schreiben; gebet Acht auf den Sinn!

1. Ein reicher Kaufmann hatte (hat eine vornehme Gesellschaft von dreißig Personen zu Tische geladen.

2. Ein r. K. kann eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
3. Ein r. K. darf (nicht) eine v G. v. 30 P. zu Tische laden.
4. Ein r. K. mag (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
5. Ein r. K. will (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
6. Ein r. K. soll (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
7. Ein r. K. muß (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
8. Ein r. K. läßt (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.

Leset den zweiten Satz des Lesestückes! – Bildet diesen den an der Tafel stehenden nach! –

Leset den dritten Satz des Lesestückes! – Bildet diesen den an der Tafel stehenden nach! u. s. w.

Wie unterscheiden sich die Sätze in Nr. 1. und 2.?

In Nr. 1. wird behauptet, daß der Kaufmann wirklich eingeladen hat = eine Wirklichkeit, eine Gewißheit; in Nr. 2., daß ein r. K. 2c. einladen kann, nicht aber, daß die Einladung wirklich von ihm geschehen ist. –

Kann auch ein armer Kaufmann (ein zurückgekommener) eine vornehme Gesellschaft von 30 Personen einladen? – Warum nicht? – Wer eine vornehme Gesellschaft und sogar eine von 30 Personenen einladet, der muß also auch die Mittel besitzen, die eingeladenen vornehmen Gäste (vornehm) zu bewirthen; das aber kann ein armer Kaufmann nicht; es ist ihm unmöglich. Denn, wenn er es thäte, so würden die Eingeladenen dies lächerlich finden und den Armen für geisteskrank halten; sie selbst würden nicht bei Tische erscheinen. Hingegen kann ein reicher Kaufmann, der ein großes Haus hat (macht und überflüssiges Vermögen besitzt), allerdings eine Gesellschaft von noch mehr als 30 Personen zu einem Mahle einladen; er hat eben die Mittel dazu, und kein Vernünftiger könnte ihm das verargen. In Nr. 2. ist sonach eine Möglichkeit ausgesprochen; diese Möglichkeit ist ausgedrückt durch das Wort kann (können, konnte, gekonnt 2c.). –

Wer spricht sich aus über Nr. 3.?

Denket an den Satz im ersten Lesestücke: Dürfen die Kranken auch Pfirsiche essen?

Warum fragte Wilhelm, ob die Kranken Pfirsiche essen dürfen? – Warum hat er das Obst seinen kranken Geschwistern nicht sogleich und ohne zu fragen gegeben? Weil er daran dachte, es könne möglich sein, daß die Kranken die Pfirsiche nicht essen dürfen (sie konnten ihnen schädlich sein, was er nicht wußte). Die Antwort auf die Frage lautet: Die Kranken dürfen die Pf. essen = Du (Wilhelm) darfst den Kranken die Pf. geben.

Dieses Dürfen bezeichnet hier, daß Wilhelm Das, was er vorher schon wollte, nach dem Willen und der Erlaubniß seiner Mutter nun thun konnte = es war ihm möglich.

Wenn die Mutter gesagt hätte: Du darfst den Kranken die Pf. nicht geben, so hätte dennoch hinter dem Rücken der Mutter Wilhelm die Pf. seinen Geschwistern geben können. Dann aber wäre Wilhelm ungehorsam (unsittlich, unmoralisch) gewesen.

Wenn der Vater z. B. zu Karl sagte: Du darfst nicht auf die Schlittenbahn; so ist hier die Möglichkeit verneint. – Ein unartiges Kind thut Manches gegen den Willen seiner Eltern; aber dann ist es ein ungehorsames (unsittliches, unmoralisches) Kind, von dem wir weiter nicht mehr reden wollen. Einem folgsamen, sittlichen Kinde ist es durchaus unmöglich, gegen den Willen seiner Eltern und anderer Vorgesetzten zu handeln.

Dürfen drückt also aus, daß Jemand nach einem höheren Willen (vorausgesetzt, daß dieser nicht gegen den Willen Gottes ist) Etwas thun kann = eine sittliche Möglichkeit –

Ein reicher Kaufmann darf 2c. 2c. einladen.

Ein armer Kaufmann darf nicht 2c. 2c. einladen.

Wer soll es jenem erlauben – wer diesem verbieten?

Welche Umstände und Verhältnisse, die über dem Willen dieser beiden Kaufleute stehen, erlauben es dem Einen, und welche verbieten es dem Anderen?

Darf ein reicher Kaufmann immer und überall einladen, wen und wie viele er will? Könnte es ihm nicht das Gesetz oder die Obrigkeit verbieten? 2c. 2c. Was bezeichnet also in Nr. 3. das Wort „darf“ (nicht)? –

So nehme der Lehrer die folgenden Nummern durch und gehe auf die Bedeutung der übrigen Hilfswörter in der Weise ein.

Fortsetzung.

Können, dürfen, mögen, wollen, sollen, müssen, lassen heißt man Hilfswörter der Aussage. Warum?

Welche von diesen drücken eine Möglichkeit, welche eine Nothwendigkeit aus? Wie heißen die Formen von können? Wie heißen die Formen von dürfen? Wie die von mögen? 2c. 2c.

Buchstabiret die Formen!

Viele mündliche Beispiele sind zu bilden!

b) Schriftlich.

Die Schüler drücken 5—7 Sätze der Erzählung durch Anwendung der Hilfswörter in den verschiedenen Aussageweisen aus, indem sie diese jenen noch auf der Wandtafel stehenden nachzubilden und sich nochmals auf die Fragen des Lehrers über die Bedeutung der Hilfswörter bei der Correctur auszusprechen haben.

Lesestück Nr. 4.

Ein seltenes Glück. §.293.

1. Die Glocken des Thurmes begrüßten mit hellem Läuten die Ankunft des neuen Jahres. Da erwachte Vater Joseph, der seit zwölf Wochen krank gewesen war und das Bett hüten mußte.

2. „Ei, wie ist mir doch so wohl!" sagte er zu sich selbst. „Welche Veränderung! Ich fühle keine Schmerzen mehr; ich fühle mich stark und munter, wie ein Gesunder!" Und er streckte die Hände in die Finsterniß aus zu Gott und dankte für seine Genesung.

3. Und er erinnerte sich an seine zwei Söhne und an seine Tochter Maria, die seither so fleißig für ihn gearbeitet und ihn mit Dem, was ihre Hände verdienten, ernährt hatten. Sonst kamen sie am Neujahrsmorgen immer zu seinem Bette und wünschten ihm ein fröhliches Neujahr; — jetzt brach der Tag an, und sie waren nicht gekommen.

4. „Wie?" dachte der Vater, „haben sie mich nicht mehr lieb, wie sonst, da sie nun für mich arbeiten müssen und ich ihnen Nichts geben kann?" Indem er so dachte, hörte er in der Kammer nebenan bitterlich weinen.

5. Er stand auf, kleidete sich an und fühlte sich gesund. Er öffnete die Kammerthüre und suchte seine Kinder.

6. Ach, da lagen die drei frommen Kinder auf den Knieen und weinten und beteten: „O Gott, mache unseren lieben Vater gesund! Er ist ja so fromm und gut! Gib ihm seine Kräfte wieder, daß er unter uns gesund in's neue Jahr eingehe!"

7. Da konnte sich Vater Joseph nicht mehr halten. Er umarmte seine geliebten Kinder und sprach: „Eueren Neujahrswunsch hat Gott im Himmel erhört. Ich bin gesund. Aber steht nicht auf! Ich will mitten unter euch knieen und Gott danken, daß er mir meine Gesundheit und so fromme, gute Kinder gegeben!"

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen. §.294.

Die Aussageweise in der Form des Urtheiles, der Frage, des Befehles, des Ausrufes, des Wunsches. — Die entsprechenden Unterscheidungszeichen.

a) Mündlich.

Vergleichet folgende Sätze!

1. Die Glocken des Thurmes 2c. 2c. Da erwachte der Vater Joseph. Er

stand auf, kleidete sich an und fühlte sich gesund. Er öffnete die Kammerthüre und suchte seine Kinder. Ich bin gesund 2c. (Urtheilssätze.)

2 „Ei, wie ist mir doch so wohl!"
„Welche Veränderung!"
„Unser Vater ist ja so fromm und gut!"
„Eueren Neujahrswunsch hat Gott im Himmel erhört!" (Ausrufesätze.)

3. „Wo bleiben meine Kinder?"
„Wie, haben sie mich nicht mehr so lieb, wie sonst?" 2c. 2c. (Fragesätze)

4. „Wäre doch unser lieber Vater wieder gesund!"
„Möchte er noch viele Jahre unter uns leben!" (Wunschsätze.)

5. „Stehet nicht auf! Bleibet knieen!" (Befehlsätze.)

Zu 1. In diesen Sätzen wird behauptet, erzählt, geurtheilt, ausgesagt, daß Etwas wirklich geschehen ist, daß Etwas gewiß ist. Die Aussage steht in der Wirklichkeitsform. Solche Sätze nennt man „Urtheilssätze."

Zu 2. Vergleichet: Ei, wie ist mir doch so wohl! mit: Es ist mir wohl. Welcher Unterschied im Inhalt? — Dem Inhalte nach sind sie vollkommen gleich? der Vater sagt von sich im 1. wie im 2. Satz Dasselbe aus. Aber der Form nach sind sie verschieden. Betrachtet die beiden Satzformen näher! — Die Form des 1. Satzes ist der Ausdruck für welches Urtheil? — Die Form des 2. Satzes ist der Ausdruck für welches Urtheil? In welchem Ausdrucke ist aber das Urtheil, das Ausgesagte, mit mehr Gefühl oder Empfindung begleitet? Oder: durch welche Satzform wird die Wahrheit der Aussage, die Wirklichkeit, recht tief und lebhaft empfunden? Durch die erste oder zweite?

Vergleichet weiter: Welche Veränderung! mit: Ich spüre eine Veränderung. Sprechet euch darüber aus! Bildet noch mehr Beispiele! — Wenn Satzformen der Ausdruck sind für ein Urtheil (Wunsch), das lebhaft empfunden und gefühlt wird oder mit erhöhetem Gefühle begleitet wird, so nennt man sie Ausrufsätze.

u. s. w.

Welches sind die entsprechenden Unterscheidungszeichen?

b) Schriftlich.

1. Die Schüler suchen aus den Lesestücken ihres Buches 10 Urtheilssätze, 10 Fragesätze u. s. w.

2. Sie verwandeln Urtheilssätze 2c. 2c. in Frage-, Befehlsätze u. s. w.

3. Sie schreiben aus diesem Lesestücke die Sätze nieder, durch welche die Nothwendigkeit und Möglichkeit mittels der Hilfswörter ausgedrückt sind, z. B.:

Vater Joseph mußte das Bett hüten.
Die Kinder müssen nun arbeiten, weil ich ihnen Nichts mehr geben kann.
Da konnte sich Vater Joseph nicht mehr halten
Ich will mitten unter euch knieen.
(Was drücken in diesen Beispielen die Hilfswörter der Weise aus?)

Die Uebungen für das Verhältniß der Aussageweise sind gleichfalls mündlich und schriftlich an anderen Lesestücken fortzusetzen.

Wiederholung und Feststellung des Personen-, Zahl-, Zeit und Aussageverhältnisses.

B. Der Satz.

§. 295. I. Zerlegen der Sätze des Lesestückes Nr. 1. in zwei Haupttheile, wovon der eine Alles enthält, was zur Aussage, der Andere Alles, was zum Gegenstande gehört.

a) Mündlich.

Es soll in dieser Uebung jeder Satz des Lesestückes, einerlei, ob Haupt- oder Nebensatz, in zwei Theile, in Satzaussage und Satzgegenstand getheilt werden, ohne die etwa vorkommenden übrigen auf die Aussage und den Gegenstand bezogenen Satztheile von diesen zu trennen. Im prädikativen Satzverhältnisse sollen also die Glieder desselben nicht aufgesucht und unterschieden werden. Bei verwickelten Constructionen gibt der Lehrer, was sich von selbst versteht, die einzelnen Sätze an. Zuerst ist in denselben die Aussage, dann erst der Gegenstand aufzusuchen, nicht umgekehrt. Denn fragt man zuerst nach dem Gegenstande: Von wem oder wovon ist in diesem Satze (den

der Lehrer vorgesprochen oder die Schüler aus dem Buche gelesen ꝛc.) Etwas ausgesagt? so sind nicht nur die schwachen und mittelmäßigen, sondern auch die fähigeren Schüler oft versucht, zu rathen, namentlich bei verschwiegenem Subjekte oder wenn im Satze bei umgekehrter Wortfolge mehrere Dinge genannt sind. Z. B.: Im Frühlinge blühet der Baum. Wovon sagt man in diesem Satze Etwas aus? Gleich hat man die Antwort: Vom Frühlinge. Fragt man hingegen zuerst: Was wird in diesem Satze ausgesagt oder behauptet (Es wird behauptet, daß ꝛc.), und dann erst nach erhaltener Antwort weiter: Von welchem Gegenstande (Ding) wird behauptet, daß er (es) blühe? so wird sicher die gewünschte Antwort erfolgen. — Oder fragt man: Von wem wird in dem Satze: „Trage diesen Brief zur Post!“ Etwas ausgesagt? wiederum hört man antworten: Vom Briefe, von der Post — und von sieben anderen Dingen, wenn sie im Satze vorkämen, nur nicht von der angesprochenen Person.

Anders ist es, wenn zuerst gefragt wird: Was wird in diesem Satze ausgesagt (hier befohlen?) Es wird ausgesagt, daß irgend eine Person den Brief auf die Post tragen soll. Von wem wird ausgesagt, daß ꝛc.? Antwort: Von einem Knaben, Mädchen, Schüler u. s. w., dem der Befehl ertheilt wurde.

So wird der Schüler zum richtigen Denken gezwungen, und es ist die Zergliederung der Sätze in dieser Weise nach unserer Erfahrung durchaus keine so schwere Uebung, für welche sie von Vielen gehalten wird. Wie wäre es sonst auch möglich, vom Kinde das geringste Verständniß des Gelesenen zu verlangen!

Die Schüler haben die Erzählung „vom guten Bruder“ im Buche aufgeschlagen und lesen bis zum Beistriche: „Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars,“ . . . Was ist mit diesen Worten behauptet? Mit diesen Worten ist behauptet, daß Wilhelm vor der Gartenthüre des Nachbars gestanden habe. (Die Schüler corrigiren sich, und der Lehrer hilft, bis die richtige Antwort gefunden ist.) — Von welchem Gegenstande (Dinge) ist behauptet, daß er (es) gestanden habe? Von Wilhelm ist behauptet, daß ꝛc. — Wilhelm ist der Gegenstand, der eine Theil also von Dem, was ihr gelesen; gebet nun auch den anderen Theil noch einmal genau mit denselben Worten aus dem Buche heraus an, der zum Gegenstande gehört und mit ihm die Behauptung ausdrückt!

„Stand vor der Gartenthüre des Nachbars.“

Durch „stand vor“ u. s. w. wird die Behauptung nicht vollständig ausgesprochen, weil diese Wörter den Gegenstand der Rede nicht enthalten. Denn setzt man an die Stelle des Namens Wilhelm das Wörtchen **wer**, so entsteht eine Frage, und erst wenn man die darauf erfolgte Antwort an die Stelle des Fragewortes setzt, erhält man mit dem übrigen ein vollständiges Urtheil.

Das, was von Wilhelm behauptet wird, kömmt von dem Manne, der die Erzählung gemacht oder verfaßt hat, von dem Verfasser. Willst du aber selbst von einem Gegenstande (Dinge) Etwas behaupten oder aussagen oder erzählen oder urtheilen ꝛc. ꝛc., so mußt du dich vorher **besinnen**, oder du mußt **denken**, was du sprechen willst. Dadurch entsteht in dir ein **Gedanke**. Schreibst du diesen Gedanken nieder, wie der Verfasser der Erzählung, oder sprichst du denselben in Worten aus, so hast du einen Satz. **Ein in Worten ausgedrückter Gedanke ist ein Satz.** Wiederholet! — Alle folgenden in der Erzählung vorkommenden Sätze, welche die Gedanken über den Wilhelm, den Nachbar, die Mutter, die kranken Geschwister ausdrücken, sollet ihr nun in diese zwei Theile theilen:

1. Ihr sollet genau angeben, was darin behauptet oder ausgesagt wird;
2. sollet ihr den Gegenstand (die Person oder Sache) nennen, von welcher dieses behauptet oder ausgesagt wird.

Sprich du dich, ohne daß ich nun weiter mehr frage, über den zweiten Satz, der bis zum Punkte geht, aus! — (Was der Schüler nicht recht macht, verbessern die Anderen) . . . . „und dieser rief den Knaben herein.“

In diesem Satze wird ausgesagt, daß der Nachbar (dieser) den Knaben (Wilhelm) herein (in den Garten) gerufen habe. Der Gegenstand, von dem behauptet oder ausgesagt wird, daß er gerufen habe, ist der Nachbar. Im Buche steht das Wort „dieser“ für Nachbar; es weiset auf ihn hin.

Satzgegenstand ist folglich: „dieser“ — der eine Theil.

Satzaussage: „rief den Knaben herein“ — der andere Theil.

Wozu steht aber das Wort „und“ zwischen diesen beiden Sätzen?

Ihr wisset es nicht.“

Wo ein Satz anfängt, wird ein großer Buchstabe gesetzt, und wo er aufhört? — wird ein Punkt gemacht. Das ist euch nicht unbekannt. Doch ist am Ende des ersten Satzes nach dem Worte „Nachbars“ nur ein Beistrich (,) gesetzt und am Anfange des zweiten Satzes auch kein großer Anfangsbuchstabe gemacht. Warum? Weil die beiden Sätze, in welchen dieselben Personen, der Nachbar und der Knabe Wilhelm, vorkommen, die sich im Wollen und Thun so gut verstehen, zusammengesetzt sind zu einem Satze oder miteinander verbunden sind zu einem zusammengesetzten Satze. Die zwei Sätze, die wir einfache Sätze nennen wollen, sind verbunden durch das (Binde-) Wort „und“ und doch auch wieder zur Unterscheidung getrennt durch das (Unterscheidungs-) Zeichen (,), den Beistrich, das Komma.

Wer gibt jetzt auf die vorhin gestellte Frage, die ich wiederhole, die Antwort: Wozu steht das Wort „und“ zwischen diesen beiden Sätzen? —

Die zwei folgenden einfachen Sätze, die ebenso, wie die beiden ersten, zu einem Satze zusamengesetzt sind, heißen:

1. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume,
2. und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche.

Sprechet euch darüber aus! Du!

In dem ersten einfachen Satze wird behauptet oder ausgesagt, daß der Nachbar Früchte von einem Baume gepflückt habe; der Gegenstand, von dem dieses behauptet oder ausgesagt wird, ist der Nachbar.

Satzgegenstand: der Nachbar.

Satzaussage: pflückte eben Früchte von einem Baume.

Weiter, Du!

In dem zweiten Satze wird behauptet oder ausgesagt, daß er (der Nachbar) dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche gereicht habe; der Gegenstand, von dem dieses behauptet oder ausgesagt wird, ist der Nachbar.

Satzgegenstand: er

Satzaussage: reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche.

Mit und sind die beiden Sätze verbunden und durch ein Komma geschieden.

Wir wollen die Reihenfolge unterbrechen und noch zwei Sätze herausnehmen:

„Wilhelm fragte zuerst die Mutter, ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen, und die Mutter bejahte es.“

Das ist ein zusammengesetzter Satz, der aus wie vielen einfachen Sätzen besteht?

Aus drei, nämlich:

1. „Wilhelm fragte die Mutter,
2. ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen,
3. und die Mutter bejahte es.“

In dem ersten Satze wird behauptet oder ausgesagt, daß Wilhelm die Mutter zuerst gefragt habe; der Gegenstand, von dem dieses behauptet oder ausgesagt wird, ist Wilhelm.

Satzgegenstand: Wilhelm.

Satzaussage: fragte zuerst die Mutter.

Leset den 2. einfachen Satz! „ob die Kranken u. s w.“

Genau so hat aber Wilhelm nicht gefragt; es sind nicht seine nämlichen Worte; so sind sie nicht aufeinander gefolgt. Denket euch denselben vor seiner Mutter stehend, die er zuerst anredet: „Mutter!“ und dann mit welchen Worten fragte? — „Dürfen die Kranken auch Pfirsiche essen?“ — Richtig, so hat er gefragt. Welche Antworten waren von Seiten der Mutter möglich? Sie konnte antworten: Ja! Auch: Nein!

Was heißt in diesem Falle das Ja, was Nein?

Ja heißt: die Kranken dürfen Pfirsiche essen.

Nein heißt: die Kranken dürfen nicht (keine) Pfirsiche essen.

Welches von Beiden hat Wilhelm behauptet?

Wilhelm hat Nichts behauptet; er hat gefragt, die Mutter behauptet. —

Vergleichet die beiden Sätze:

1) . . . . ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen.

2) Dürfen die Kranken auch Pfirsiche essen?

Dem Inhalt oder dem Sinn nach sind sie einander gleich; in der Darstellung, in der Aufeinanderfolge der Worte aber sind sie verschieden. Der erste Fragesatz ist in erzählender, der zweite in wörtlicher Rede dargestellt oder ausgedrückt.

(Direkte, indirekte Rede und Belehrung über den Gebrauch der Anführungszeichen „".)

Sprich du dich über den erzählenden Fragesatz nun aus! In demselben fragt man, ob die Kranken Pf. essen dürfen; der Gegenstand, über den man dieses Verlangen nach Antwort äußert, sind die Kranken.

Satzgegenstand: Die Kranken.

Satzaussage: dürfen (dürfen keine) Pf. essen.

In dem 3. einfachen Satze ist ausgesprochen, daß die Mutter es (das Gefragte) bejahet habe.

Satzgegenstand: die Mutter.

Satzaussage: bejahete es.

Wodurch sind diese einfachen Sätze verbunden und wieder getrennt? ꝛc. ꝛc.

Der andere Satz, den wir noch besprechen wollen, heißt: Wilhelm saß an dem Bette, und er war sehr vergnügt, als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah.

Wie viele einfachen Sätze sind dieses? — Drei.

Sprich dich aus über den ersten! —

Du über den zweiten! —

Ueber den dritten, du! In dem dritten wird behauptet, daß er (W.) seine Geschwister die Früchte habe aufzehren sehen; der Gegenstand, von dem dieses behauptet ist, heißt Wilhelm.

Satzgegenstand: Wilhelm.

Satzaussage? —

Wenn man den Satz mit dem Satzgegenstande anfängt, so muß die Satzaussage sich an jenen so anreihen, daß Sinn herauskommt.

Nicht: Wilhelm seine Geschwister die Früchte aufzehren sah ꝛc., sondern:

Wilhelm sah seine Geschwister die Früchte aufzehren. —

(Durch die Zergliederung der Sätze in dieser Weise werden zugleich die Schüler für eine spätere Uebung vorbereitet, nämlich für die Umformung der Nebensätze in Hauptsätze.)

Kommen mehrere Prädikate im Satze vor, so sind sie der Reihe nach aufzusuchen. Z. B.: da legte er (W.) die beiden (Pf.) in sein Hütlein und lief eilends heim.

In diesem (zusammengezogenen) Satze wird behauptet, daß Wilhelm

1. die beiden Pfirsiche in sein Hütlein gelegt habe und

2. eilends heim gelaufen sei.

Diese Uebung ist auch am Lesestücke No. 2. vorzunehmen und an anderen so lang fortzusetzen, bis der Schüler hinreichend sicher ist und die nothwendige Fertigkeit darin erlangt hat; sie öffnet ihm den Mund und gewöhnt ihn daran, den Inhalt eines Lesestückes mit richtigem Ausdrucke und in hochdeutschen Satzformen wiederzugeben. Er beginne stets: „In diesem Satze wird ausgesagt (behauptet, erzählt ꝛc. ꝛc.), daß u. s. w."

b) Schriftlich.

1. Schreibet Satzgegenstand und Satzaussage aller einfachen Sätze im ersten Lesestücke nieder und zwar in folgender Weise:

1. Satz.

Gegenstand: Wilhelm.

Aussage: stand vor der Gartenthüre des Nachbars.

2. Satz.

Gegenstand: dieser.

Aussage: rief den Knaben herein.

ꝛc. ꝛc.

2. Aus dem zweiten Lesestücke desgleichen.
3. Bildet Sätze mit wörtlicher Rede nach folgendem Schema.
a. Der Nachbar rief: „Wilhelm, komme herein in den Garten!"
b „Wilhelm, komme herein in den Garten!" rief der Nachbar.
c. „Wilhelm," rief der Nachbar, „komme herein in den Garten!"

So mit: 1. Wilhelm fragte die Mutter: „Dürfen die Kranken Pfirsiche essen?"
2. Die Mutter antwortete: „Die Kranken dürfen Pfirsiche essen." rc. rc.

Der Lehrer schreibe 6—10 solcher Sätze an die Wandtafel und erkläre:
1. wann die wörtliche Rede von dem anderen Satze durch Doppelpunkt,
2. wann sie von dem anderen Satze durch ein Komma,
3. wann sie von dem anderen Satze durch zwei Komma,
4. wann sie von ihm durch ein Frage= oder Ausrufungszeichen geschieden wird;
5. wohin die Anführungszeichen im 1. 2. 3. und 4. Falle gesetzt werden.

(Der Lehrer zeige an einigen Erzählungen im Lesebuche, daß man mit diesen Formen abwechselt, um die Einförmigkeit zu vermeiden. — Diese Uebung ist öfters zu wiederholen und in den Nachbildungen und Nachahmungen später anzuwenden. —)

§.296. Lesestück Nr. 5.

Das wohlthätige Kind.

Ein Bettler sagte zu einem Kinde, welches ihm mit einem Stücke Brod in der Hand begegnete: „Ach, mich hungert gar sehr! Liebes Kind, gib mir doch ein wenig von dem Brode, das du da trägst!" Und das Kind, obwohl es gerade auch sehr hungrig war, gab ihm gleich das ganze Stück Brod und freute sich, wie es sah, daß das Brod dem armen Manne so wohl schmeckte. Da sagte der Bettler: „Nun hast du mich armen hungrigen Mann gespeiset; Gott vergelte es dir und segne dich dafür, du gutes wohlthätiges Kind!"

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

§.297. B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren.

a) Mündlich.

Zerleget die Sätze der Erzählung in ihre beiden Theile! Suchet, wie ihr bisher gethan habet, zuerst die Satzaussage und dann den Gegenstand auf! —

Auf die Tafel.

Gegenstand:	Aussage:
1. Ein Bettler	sagte zu einem Kinde.
2 Das Kind (welches)	begegnete ihm mit einem Stücke Brod in der Hand.
3. Die sprechende Person (durch „mich" wird hier zugleich das Subj. bezeichnet)	hungert gar sehr.
(Liebes Kind! — ist eine Anrede, kein Satz. Warum?)	
4. ? (Du)	Gib (du) mir doch ein wenig von dem Brode!

(So mit allen Sätzen des Lesestückes!)

Welches ist die Aussage und der Gegenstand des vierten Satzes. Denke an den Satz in der Erzählung vom guten Bruder: . . . ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen. Wie viele Antworten von Seiten der Mutter waren möglich? —

Der Bettler, als er die Bitte stellte, war der Gabe noch nicht gewiß? es war nicht sicher, noch nicht wirklich, aber möglich, daß 2c. 2c.

Denn auf die Bitte konnte folgen:

1. Das Kind gibt dem 2c.

2. Das Kind gibt nicht dem 2c.

Satzgegenstand ist also das Kind. Aber warum ist dieser nicht genannt? Es ist nicht nothwendig, denselben zu nennen, weil man ihn schon kennt. Denn den Bettler denken wir uns vor dem Kinde stehend; er sieht ihm in's Gesicht und — spricht ihm seine Bitte aus. Er ist die sprechende, das Kind die angesprochene Person. Das persönliche Fürwort du (= Kind! Gib du mir doch 2c.) konnte man deßhalb verschweigen. Gib noch mehr solche Beispiele an! Komme (du) mir doch zu Hilfe! Lies (du) in dem Buche! Laß (du) mich gehen! Hilf (du) mir rechnen! Gib (du) auf das Kind Acht! Lebet (ihr) wohl! Das sind Sätze mit verschwiegenem Satzgegenstande.

Vergleichet: Gib mir! —

mit: Gib mir doch!

Welcher Satz drückt am stärksten den Wunsch aus und weckt am meisten das Mitgefühl?

Durch welches Wort geschieht dieses?

Richtig! Das Wörtchen doch hebt den Wunsch, daß das Mögliche zur Wirklichkeit oder Gewißheit werde, ganz besonders hervor. —

1. Fortsetzung.

Betrachtet alle Ausdrücke der zergliederten Sätze, welche den Satzgegenstand nennen! Sind sie zusammengesetzt oder einfach? Bevor ihr antwortet, muß ich euch noch sagen, daß das bestimmte oder unbestimmte Geschlechtswort (der, die, das; ein, eine, ein) mit dem Dingworte, vor welchem es steht, ein einfacher Ausdruck, nur ein Glied ist. „Ein" gehört zu „Bettler," „das" zu „Kind" 2c.

Aus wie vielen Gliedern bestehen die Satzgegenstände des Lesestückes? Jeder dieser Gegenstände ist ein einfacher Ausdruck, ein Glied. Wenn es hieße: „Ein verschämter Bettler 2c." — wie viele Glieder? Zwei; das eine: ein Bettler, das andere: verschämter.

Betrachtet nun die Ausdrücke, welche die Satzaussagen nennen. Sind sie einfach oder zusammengesetzt? —

Aus wie vielen Gliedern besteht die erste Satzaussage? — Aus zwei.

1. Glied: sagte. 2. Glied: zu einem Kinde. —

Die zweite Satzaussage? Aus fünf.

1. Glied: begegnete. 2. Glied: ihm. 3. Glied: mit einem Stücke. 4. Glied: Brod. 5. Glied: in der Hand.

Aus welchen Gliedern ist die Aussage des dritten Satzes zusammengesetzt? —

Der Schüler gibt nun an, ohne daß der Lehrer weiter fragt, ob der Satzgegenstand und die Satzaussage einfach oder zusammengesetzt seien und zählt im letzteren Falle die Glieder der Reihe nach auf. So mit allen Sätzen der Erzählung!

2. Fortsetzung.

Ihr habet schon Menschen gesehen, die einen oder mehrere Finger, eine Hand oder einen Arm oder ein Bein 2c. verloren haben. —

Wenn euch aber Jemand sagte, daß er einen Menschen ohne Kopf oder Rumpf gesehen habe? — Das würden wir nicht glauben, weil es Menschen ohne Kopf und Rumpf nicht geben kann.

Solche Glieder sind zum Leben durchaus nothwendig; sie gehören zu seinem Wesen, sind wesentliche Glieder oder Hauptglieder. Andere, die zum Leben des Menschen nicht unumgänglich nothwendig sind, können wir Nebenglieder nennen. (Was ist Hauptsache? Nebensache?) —

Wir wollen nun untersuchen, ob sich bei den Sätzen nicht etwas Aehnliches herausstellt; ob wir auch Glieder im Satze abnehmen können, ohne daß der Satz aufhört, Satz zu sein. Du weißt noch, wie viele Theile der Satz haben muß? Ja, zwei, nämlich 1) die Person oder Sache (der Gegenstand, das Ding), von der ich 2) Etwas urtheile oder behaupte oder erzähle oder aussage.

Dürfen wir nach dem Gesagten im ersten Satze den Ausdruck: Ein Bettler weglassen oder nicht? — Warum nicht? Weil dieses einfache Glied der Ausdruck ist, der den Satzgegenstand nennt. Denn: sagte zu einem Kinde ist kein Satz; man weiß so nicht, wer zu einem Kinde spricht. Ohne Satzgegenstand — kein Satz. Untersuchet nun, ob eines der beiden Glieder der Satzaussage wegbleiben kann und welches!

Lasset einmal das 1. Glied hinweg, und verbindet das 2. mit dem Gegenstande! Ein Bettler zu einem Kinde.

Sprich dich darüber aus! Ein Bettler zu einem Kinde, das hat keinen Sinn, ist kein Gedanke und deßhalb kein Satz.

Lasset das 2. Glied der Aussage hinweg, und verbindet das 1. mit dem Gegenstande der Rede!

Ein Bettler sagte. Sprich dich auch darüber aus! Hier wird von dem Bettler behauptet, daß er gesagt oder gesprochen habe; dieser ausgesprochene Gedanke ist ein Satz.

Welches von den beiden Gliedern der Aussage im ersten Satze der Erzählung kann also weggelassen werden, welches nicht?

Die einfache (eigentliche) Aussage, das wesentliche Glied, heißt also? sagte. Sagte ist Hauptglied; zu einem Kinde ist Nebenglied.

Verfahret ebenso mit dem zweiten Satze des Lesestückes! Verbindet die von euch gefundenen fünf Glieder der Aussage nach einander mit dem Gegenstande! —

1. Das Kind begegnete (ist verständlich, ein Gedanke, ein Satz).
2. Das Kind ihm (unverständlich, sinnlos).
3. Das Kind mit einem Stücke (so kann man wohl sagen, wenn dieses Kind von einem anderen Kinde ohne Stück unterschieden werden soll; aber so ist von dem Kinde mit einem Stücke Nichts ausgesagt; es fehlt die Aussage, ist sonach kein Satz.)
4. Das Kind Brod (kein Gedanke, kein Satz).
5. Das Kind in der Hand (unverständlich, kein Satz).

Das erste Glied der zusammengesetzten Aussage ist demnach dasjenige, welches nicht fehlen darf = das Hauptglied; die übrigen vier sind Nebenglieder.

Satzgegenstand und Satzaussage sind die Hauptglieder im Satze; alle anderen sind Nebenglieder.

b) Schriftlich.

Inhaltliches Niederschreiben eines Lesestückes.

Eine stylistische und orthographische Uebung.

Die Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder im Satze und die Entkleidung der ersteren von den letzteren ist für die schriftliche Bearbeitung bis jetzt noch nicht genug mündlich vorgeübt, und es folgt deßhalb für eine grammatische hier die stylistische Aufgabe:

Die Schüler schreiben das Lesestück inhaltlich, also mit anderen Worten nieder. Doch soll die strenge Forderung, daß nicht auch einmal dieselben Worte gebraucht werden dürfen, hier nicht gestellt werden. — Der Inhalt des Lesestückes muß klar und der Satzbau einfach sein. Ueberdies ist es vorher von mehreren Schülern mündlich zu erzählen und mit Hilfe des Lehrers von anderen zu verbessern. Die dabei gewonnene Wahl des Ausdrucks für die Umschreibung, insbesondere für die Aneinanderreihung der Sätze (die im Anfange die Schüler immer mit „da und da und da" beginnen) ist an der Schultafel anzudeuten; eben so gehen die orthographischen Belehrungen voraus. Ueber den Gebrauch der Anführungszeichen

bei der wörtlichen Rede sind sie schon in der vorhergehenden Uebung belehrt worden. —

Dieses inhaltliche Niederschreiben der betrachteten Lesestücke kann sofort **vor** oder **nach** der wörtlichen Einprägung geschehen.

Lesestück Nr. 6. §.298.

Das gehorsame Kind.

An einem heiteren Wintertage schaute Karl, ein achtjähriger Knabe, durch das Fenster auf die Wiese. Da sah er, wie die anderen Knaben mit Schlittenfahren sich belustigten. Er ging in die Nebenkammer, holte seinen Schlitten und fragte den Vater: „Darf ich auf die Schlittenbahn?" „Nein," antwortete der Vater. Sogleich trug Karl den Schlitten wieder in die Kammer. Nachher setzte er sich zu dem Vater, und sie redeten mit einander. Die Mutter aber kam, brachte Arznei in einer Schale und sprach zu Karl: „Siehe, Karl, dieses Tränklein schickt dir der Arzt; es soll dir helfen von deinem bösen Husten." Und Karl verkostete das Tränklein; weil es aber bitter war, so wandte er sich weg und wollte die Schale nicht leeren. Die Mutter aber befahl, daß Karl trinke; sogleich nahm er die Schale und leerte sie. Und er murrete nicht, sondern blieb freundlich. Karl war gehorsam gegen Vater und Mutter. Die Kinder sollen ihren Eltern Gehorsam erzeigen.

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen. §.299.

Wiederholung und Feststellung der beiden vorausgehenden Uebungen.

a) Ohne Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder. (Mündlich und schriftlich.)

(Die ganze Erzählung gibt sich in folgender Form, in der sie vor den Augen der Schüler, wie der Entwickelungsgang dies zeigt, auf die große Schultafel zu schreiben ist.)

1. Karl — schaute an einem heitern Wintertage durch das Fenster auf die Wiese.
2. Karl — war ein achtjähriger Knabe [,(welcher) ein achtjähriger Knabe (war),].
3. Er — sah.
4. Die anderen Knaben — belustigten sich mit Schlittenfahren.
5. Er — ging in die Nebenkammer, holte seinen Schlitten und fragte den Vater.
6. Ich — darf (darf nicht?) auf die Schlittenbahn (gehen).
7. Der Vater — antwortete.
8. „Nein!" = Du — darfst nicht (gehen) auf die Schlittenbahn.
9. Karl — trug sogleich den Schlitten wieder in die Kammer u. s. w.

b) Mit Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder. (Mündlich und schriftlich.)

Die Hauptglieder sind zu unterstreichen, alle aber zu numeriren, etwa wie folgt:

1. Karl — 1. schaute 2. an einem Wintertage 3. heiteren 4. durch das Fenster 5. auf die Wiese.

2. Karl — 1. war ein Knabe 2. achtjähriger.
3. Er — sah
4. 1. Die Knaben 2. anderen — 1. belustigten 2. sich 3. mit Schlittenfahren.
5. Er — 1. ging 2. in die Nebenkammer 3. holte 4. seinen Schlitten u. s. w.

I. Sätze, welche nur aus Hauptgliedern bestehen.

A. Der reine (nackte) und zusammengezogene Satz.

§. 300. 1) Prädikat — Subjekt.

a) Mündlich.

Die vorstehenden Sätze ohne Nebenglieder heißen:
1. Karl schaute. 2. Karl war ein Knabe. 3. Er sah. 4 Die Knaben belustigten sich. 5. Er ging, holte und fragte zc. zc. 8. Du darfst nicht gehen zc. 11. Vater und Sohn (sie) redeten. 12. Die Mutter kam, brachte und sprach zc. zc. 18. Er wandte (wendete) weg und wollte nicht leeren zc. zc. 21. Er nahm und leerte. 22. Er murrete nicht, sondern blieb. 23. Karl war gehorsam. 24. Die Kinder sollen erzeigen. —

Betrachtet die ersten vier, den 8. und die letzten zwei Sätze! Wie viele Satzaussagen und wie viele Satzgegenstände hat jeder derselben? — Jeder hat nur eine Satzaussage und nur einen Satzgegenstand. Den Satzgegenstand nennt man auch mit einem fremden Worte Subjekt und die Satzaussage Prädikat. Wiederholet! So wollen wir von jetzt an Gegenstand und Aussage immer nennen. Sätze, die nur ein Subjekt und nur ein Prädikat haben, heißen reine Sätze, auch nackte Sätze, weil sie von den Nebengliedern entkleidet sind. (Fortsetzung dieser Uebung an anderen Lesestücken.)

b) Schriftlich.

Die Schüler schreiben aus vom Lehrer bezeichneten Lesestücken die nackten Sätze nieder, die vorher mündlich aufgesucht worden sind.

Was von dem Subjekte durch das Prädikat ausgesagt werden kann.

a) Mündlich.

Karl schaute. Was gibt das Prädikat „schaute“ vom Subjekte „Karl“ an? — Was das Subjekt gethan hat (thut). In welchen Sätzen der Erzählung ist dies noch mehr der Fall? — Sage Jeder noch einen Satz, in welchem das Prädikat angibt, was das Subjekt thut, (gethan hat, thun wird)!

Karl war ein Knabe. Was gibt das Prädikat „Knabe“ vom Subjekte „Karl“ an? — Was das Subjekt war (ist). Jeder ein Beispiel.

Karl war gehorsam. Was gibt das Prädikat „gehorsam“ von dem Subjekte „Karl“ an? Wie das Subjekt war (ist). Wir können also von einem Subjekte (einer Person oder Sache) aussagen: 1. was es thut, 2. was es ist und 3. wie es ist. Was ist das Prädikat für ein Wort, wenn es angibt, was das Subjekt thut? — Nenne Thätigkeiten von Menschen! — Von Thieren! — Von Pflanzen! — Wörter, welche angeben, was ein Ding thut oder an ihm geschieht, sind Thätigkeits- oder Zeitwörter. Was ist das Prädikat für ein Wort, wenn es angibt, was das Subjekt ist? — Dingwörter sind solche, welche die Dinge nennen. Nennet Dinge im Garten, im Felde, in der Küche, in der Stube! Was ist das Prädikat für ein Wort, wenn es angibt, wie das Subjekt ist? — Wörter, welche angeben, wie ein Ding ist, heißen Eigenschaftswörter. Wie kann ein Ding der Farbe nach sein? — Der Form nach? — Nennet gute (sittliche) Eigenschaften! Nennet böse (unsittliche) Eigenschaften!

b) Schriftlich.

1. Schreibet alle Sätze aus Nr. X. des Lesebuches, in welchem das Prädikat vom Subjekte angibt:
1. Was es thut oder an ihm geschieht,
2. alle Sätze, in welchem das Prädikat angibt, was das Subjekt ist,
3. „ „ „ „ „ „ „ , wie das Subjekt ist!

Wie die Beziehung des Prädikates auf das Subjekt ausgedrückt wird.

Wiederholet, was ich euch über Beziehung und Biegung gelehrt habe, und zeiget, wie die Wörter mit einander verbunden, in einem Satze auf einander bezogen werden!

Karl war gehorsam; Karl ist gehorsam *c.

Karl war ein Knabe; Karl ist ein Knabe *c.

Die Wörter gehorsam und Knabe werden durch war und ist (Hilfszeitwort sein) mit dem Subjekte Karl aussagend verbunden, auf Karl bezogen; denn Karl gehorsam und Karl ein Knabe sind noch keine Sätze. War bezeichnet zugleich die Vergangenheit, ist die Gegenwart *c. *c.

Die Thätigkeiten: schauen, holen, fragen sind in der Erzählung auf den Karl so bezogen: Karl schaute. Er holte, fragte; denn Karl schauen, — Er holen, — sind noch keine Sätze *c. — Wie wird das Prädikat mit dem Subjekte verbunden, aussagend verknüpft 1. wenn es ein Eigenschafts- oder Dingwort ist? — 2. wenn es ein Zeitwort ist? —

Wiederholung der vier Verhältnisse am nackten Satze.

Die Schüler wiederholen an allen nackten Sätzen die vier Verhältnisse: Zahl und Person, Zeit und Aussageweise. Sie sprechen sich etwa, wie folgt, aus.

Karl schaute.

Subjekt steht in der Einzahl und ist besprochene Person.

Prädikat = Vergangenheit, Wirklichkeit.

Die Kinder sollen erzeigen. Subjekt = Mehrzahl, besprochene Person. Prädikat = Gegenwart, Nothwendigkeit. Du darfst nicht (gehen)! Subjekt = Einzahl, angesprochene Person. Prädikat = Gegenwart, (verneinte) Möglichkeit. Fortsetzung an anderen Lesestücken.

Wortfolge des nackten Satzes.

Mündlich und schriftlich.

Bei der Gliederung der Sätze haben wir das Subjekt immer vor das Prädikat gestellt. Untersuchet, ob dies in den Sätzen der Erzählung im Buche auch der Fall ist! Nennet die Sätze, in welchen das Subjekt nach dem Prädikate steht, und stellet diese neben jene! —

Im Buche:	Auf der Tafel:
Schaute Karl	Karl schaute.
Sah er	Er sah.
Antwortete der Vater	Der Vater antwortete.

u. s. w.

Wenn die Glieder des Satzes so aufeinander folgen, daß das Subjekt die Stelle vor dem Prädikate einnimmt, so nennt man diese Ordnung der Aufeinanderfolge die gerade Wortfolge; folgt aber das Subjekt nach dem Prädikate, so ist es die umgekehrte Wortfolge. — Wiederholet!

Ist das Prädikat ein Ding- oder Eigenschaftswort — welche Fälle für die Wortfolge? — u. s. w.

2) Mehrere Prädikate und ein Subjekt.

a) Mündlich.

5. Er ging, holte und fragte.
12. Die Mutter kam, brachte und sprach.
18. Er wandte weg und wollte nicht leeren.
21. Er nahm und leerte.
22. Er murrete nicht, sondern blieb freundlich.

Im 5. Satze wird von Karl (er) was ausgesagt?

1. Daß er gegangen sei, 2. daß er geholt und 3. daß er gefragt habe. — Von einem und dem nämlichen Subjekte ist also Verschiedenes ausgesagt. Verbindet das erste Prädikat mit dem Subjekte! Er ging. Ebenso das zweite und

das dritte! Er holte. Er fragte. Wie viele Sätze sind dieses? Drei. Das gemeinschaftliche Subjekt „er" ist so dreimal gesetzt. Dadurch entstehen drei vollständige Sätze, wovon jeder sein Subjekt und Prädikat hat. — Wie würden sie mit den Nebengliedern heißen? Er ging in die Nebenkammer. Er holte seinen Schlitten. Er fragte den Vater. Führet diese drei Sätze in die Erzählung ein, an die Stelle jenes Satzes, der dasselbe sagt! — Welches von Beiden haltet ihr fü's Beste? — Warum? Die drei Sätze — so nebeneinander gestellt — sind steif, lauten hart, sind nicht wohlklingend, nicht fließend und geschmeidig.

Setzet diese Sätze einmal zusammen zu einem Satze, und verbindet sie mit „und"! Er ging in die Nebenkammer, und er holte seinen Schlitten, und er fragte den Vater. Wenn ihr diesen Satz an die Stelle des Satzes in der Erzählung setzen würdet, was müßtet ihr auch hierüber sagen? Aus diesen Gründen steht nur einmal hier das Subjekt (gemeinsames Satzglied), auf welches die drei Prädikate (gleichartige Satzglieder) (die zwei letzten durch das Bindewort „und" verbunden) bezogen sind: — es ist ein zusammengezogener Satz. Die Prädikate — mit Bindewörtern verbunden oder ohne diese neben einander stehend — werden immer durch einen Beistrich (,) von einander getrennt, wenn sie nicht durch „und" („oder") verbunden sind.

Wenn mehr als zwei Prädikate in dieser Weise auf ein Subjekt bezogen werden, so sind nur die beiden letzten durch und zu verbinden.

Gebet Beispiele an!

Der Knabe sieht, hört, denkt, spricht, lacht und singt.

Das Mädchen ist fleißig, reinlich, fromm und gut ꝛc. ꝛc.

In diesen Sätzen sind die gleichartigen Satzglieder (die Prädikate) einander vollkommen gleichgestellt. In dem Satze aber: „Er murrete nicht, sondern blieb freundlich," sind die beiden Prädikate einander entgegengestellt. Mürrisch ist das Gegentheil von freundlich. Diese Eigenschaften stehen sich einander entgegen. Das Eine verträgt sich nicht mit dem Anderen. Wer murret, kann nicht freundlich sein, und wer freundlich ist, kann nicht murren. Beides kann man nicht auf einmal, nicht gleichzeitig sein. Wenn man das Eine thut, kann man nicht das Andere sein. Man muß es aber auch nicht nach einander thun oder sein. Wenn Karl nicht murret, so muß er deßhalb nicht freundlich sein, und wenn er nicht freundlich ist, so muß er deßwegen noch nicht murren. Es gibt Menschen, die weder (nicht) mürrisch, noch (und nicht) freundlich sind; sie können ruhig, ergeben, geduldig, ernst ꝛc. sein.

Diese Entgegenstellung der beiden Prädikate (murren und freundlich bleiben) ist ausgedrückt durch das Bindewort: nicht — sondern.

Wenn aber eins von zwei Dingen geschehen müßte, so wird die Verbindung durch: entweder — oder ausgedrückt. Wenn ein Knabe das bekannte Spiel, das „Gerad oder Ungerad" spielt, so trifft er Eins von Beiden: der Knabe räth entweder gerad, oder ungerad.

Ein anderes Beispiel: Fleißig sein — gestraft werden. Wenn ein Schüler z. B. sich so oft verfehlt hat, daß endlich Eins von Beiden eintreten muß, so sagt der Lehrer: Du mußt entweder fleißig sein oder wirst gestraft. Bei wichtiger Sache hört man oft die Leute sagen: „Jetzt gilt es: entweder — oder!" Was heißt das? Was wollen sie damit andeuten? Wie verbindet „und", wie „oder"? — („und" verbindet zusammenstellend, „oder" entgegenstellend.)

Die Fortsetzung über diese Bindewörter an anderen Lesestücken.

Ist Bejahung und Verneinung eine Entgegenstellung?

In dem Satze: „Er wandte (sich) weg und wollte (die Schale) nicht leeren" ist das erste Prädikat bejaht, das zweite verneint. Was heißt dies? —

Gleichwohl sind sie nicht einander entgegen-, sondern vollkommen gleichgestellt; denn die Mutter brachte dem Karl das Tränklein: er wandte sich weg (bejaht) = er sah das Tränklein gar nicht an (verneint). Führen wir das Prädikat, ausgedrückt mit diesen Worten, in den Satz ein, so sind beide Prädikate verneint. Also:

Er sah das Tränklein gar nicht an (verneint)
und wollte die Schale nicht leeren (verneint).

Bejahung und Verneinung zweier Prädikate, die sich auf ein gemeinsames Subjekt beziehen, bedingen also noch keine Entgegenstellung. Es kömmt auf den Inhalt, die Bedeutung des Gedachten und Gesagten an, was man vernünftig entgegen- oder zusammenstellen kann und muß.

Die Behauptung, daß Karl, als er die bittere Arznei getrunken, freundlich blieb, setzt voraus, daß er vorher wie war? Daß er freundlich war. — Karl durfte, weil er den Husten hatte, nicht auf die Schlittenbahn; er setzte sich zum Vater und war freundlich. Später kam die Mutter mit dem Tränklein; er war auch jetzt noch d. h. er blieb freundlich. Blieb bezeichnet hier die Dauer (und verhält sich, wie ein Hilfszeitwort). Blieb ist deßwegen nicht Prädikat, sondern blieb freundlich.

Fortsetzung des zusammengezogenen Satzes.

3) Mehrere Subjekte und ein Prädikat.

Der Vater und der Sohn redeten (mit einander = Einer mit dem Anderen, der Vater mit dem Sohn und dieser mit jenem.)

Was ist vom Vater ausgesagt? — Was vom Sohne? —

Also Ein und das nämliche Prädikat wird von zwei Subjekten ausgesagt.

Welches Satzglied ist demnach gemeinschaftlich? Welche sind die gleichartigen? — Jeder von euch gebe ein Beispiel!

Solche Sätze, in welchen Ein Prädikat zu zwei oder mehreren Subjekten, oder zwei oder mehrere Prädikate zu Einem Subjekte gehören, sind zusammengezogene Sätze.

Fortsetzung des zusammengezogenen Satzes.

4) Mehrere Subjekte und mehrere Prädikate.

In welche Sätze läßt sich folgender Satz zerlegen?

Der Vater und der Sohn redeten und lachten (aus dem Lesestück Nr. 6.)

Der Vater redete }
Der Vater lachte } der Vater redete und lachte.

Der Sohn redete }
Der Sohn lachte } der Sohn redete und lachte.

Der Vater und der Sohn redeten }
Der Vater und der Sohn lachten } = ? u. s. w.

b) Schriftlich.

Die Schüler schreiben die in den Hauptgliedern zusammengezogenen Sätze aus einer vom Lehrer angegebenen Nr. des Lesebuches nieder, nachdem er sie vorher von ihnen noch mehrmals hat mündlich aufsuchen lassen.

Stylistisches. §.301.

1. Reproduktion von Lesestücken, welche entweder der Lehrer vorgelesen hat, oder welche die Schüler aufmerksam durchgelesen haben.

Diese stylistische Uebung wird dem jungen Lehrer weniger Schwierigkeiten machen, wenn er dabei gewissenhaft beobachtet und anwendet, was im Vorausgehenden vorgekommen ist und was noch vorkommen wird.

2. Reproduktion von passenden Erzählungen, welche der Lehrer frei vorgetragen hat. §.302.

Hier gilt dieselbe Bemerkung.

§.303. 3. Uebertragung von Gedichten in Prosa.

a) Mündlich.

Die Unterscheidung von Prosa und Poesie.

Um den Kindern den Unterschied der Prosa und Poesie recht anschaulich und deutlich zu machen, entwickle man vor ihrem geistigen Auge die prosaische und poetische Auffassung eines Ereignisses. Z. B.: In dem „Schwäbischen Merkur," einer würtembergischen Zeitschrift, vom 8. Juli 1818 wurde folgender Unglücksfall veröffentlicht:

„Am 30. Juni (jüngst) schlug der Blitz in ein von zwei armen Familien bewohntes Haus der württembergischen Stadt Tuttlingen und tödtete von zehn Bewohnern desselben **vier** Personen weiblichen Geschlechtes, Großmutter, Mutter, Tochter und Enkelin, die erste 71, die letzte 8 Jahre alt."

Diese Zeitungsnotiz haben vielleicht Tausende von Menschen gelesen und diese wieder mit eben so vielen Anderen davon gesprochen, und doch nur Einer von ihnen Allen hat über dieses schauerliche Ereigniß tiefer nachgedacht und mit seinen Gedanken und Gefühlen, die er darüber empfunden, sich hinein versenkt. Es war der schwäbische Dichter **Gustav Schwab**, geboren am 17. Juni 1792 in Stuttgart, und ebendaselbst in der Nacht vom 3. auf den 4. November 1850 gestorben. Er erhob diesen Stoff über die gemeine Wirklichkeit und gestaltete den einfachen, kahlen, nackten Zeitungsartikel zu einem malerischen Bilde um. Er schilderte darin die vier menschlichen Lebensalter (wie heißen diese?) in ihrer Eigenthümlichkeit, in ihrem Wirken und Schaffen, in ihren Freuden und Leiden, ihren Gefühlen und Hoffnungen. Er dachte sich den Vorgang dieses traurigen Falles so:

An einem Samstag Abende sitzen in Tuttlingen in einer Stube in traulicher Unterhaltung, ein Kind von 8 Jahren, dessen Mutter, Großmutter und Urgroßmutter oder Urahne von 71 Jahren, beisammen. Am Tage war es sehr schwül und die Luft im Zimmer jetzt noch dumpf. Was mögen wohl die vier gedacht und gesprochen haben? — Womit mochten sie beschäftigt sein? —

1. **Das Kind.** Es ist heiter und lebenslustig; es spielt und freut sich auf morgen, den kommenden Feiertag; da will es hüpfen und springen im Freien, im grünen Hag, auf blumiger Wiese in ungetrübter Luft.

   Da zieht ein Gewitter aus der Ferne heran!

2. **Die Mutter.** Sie sieht zwar auch vergnügt und froh dem Sonntag entgegen, der nach der beschwerlichen Arbeit in der Woche wieder Ruhe und Erholung bringt und legt deßhalb das Feierkleid und den Schmuck zurecht; aber ihre Freude ist schon mäßiger, als die des Kindes.

Während sie mit diesem spricht, kommt das Gewitter näher, leuchten die Blitze heller, rollt der Donner stärker.

3. **Die Großmutter.** Sie denkt: „Wohl dem, der that, was er sollte!" Sie hat den Ernst des Lebens erfahren, kennt die schweren Sorgen, denkt an die künftige Rechenschaft, freut sich auf den Besuch des Gotteshauses.

Immer näher kommt das Gewitter; es steht über der Stadt; die Donnerschläge machen das Haus erzittern.

4. **Die Urahne.** Sie sitzt hinter dem Ofen im Lehnstuhle und fühlt sich überflüssig auf der Welt; sie wünscht darum auch, daß der Ruhetag morgen für sie ein ewiger sein möge.

Da gibt es plötzlich eine Unterbrechung. Ein Blitzstrahl fällt in die Stube; sie ist ein Feuer. Alle vier, Urahne, Großmutter, Mutter und Kind liegen vom Blitze getroffen todt darnieder. Also mitten in ihren Thätigkeiten, in ihren Gedanken und Gefühlen wurden sie alle ohne Unterschied des Alters vom Tode hinweggerafft. Es war damit der **große, ewige Feiertag** für alle vier jetzt angebrochen.

Diese Gedanken und diese Gefühle hat nun der Dichter in einem schönen Gedichte dargestellt. Ich will euch dasselbe vorlesen; es heißt:

Lesestück Nr. 7.

Das Gewitter.

Urahne, Großmutter, Mutter und Kind
In dumpfer Stube beisammen sind;
Es spielet das Kind, die Mutter sich schmückt,
Großmutter spinnet, Uhrahne gebückt
Sitzt hinter dem Ofen im Pfühl. —
Wie wehen die Lüfte so schwül!

Das Kind spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Wie will ich spielen im grünen Hag,
Wie will ich springen durch Thal und Höhn,
Wie will ich pflücken viel Blumen schön;
Dem Anger, dem bin ich hold!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

Die Mutter spricht: „„Morgen ist's Feiertag,
Da halten wir Alle fröhlich Gelag,
Ich selber, ich rüste mein Feierkleid;
Das Leben, es hat auch Lust nach Leid,
Dann scheint die Sonne wie Gold!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

Die Großmutter spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Großmutter hat keinen Feiertag,
Sie kochet das Mahl, sie spinnet das Kleid,
Das Leben ist Sorg und viel Arbeit;
Wohl Dem, der that, was er sollt!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

Urahne spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Am liebsten morgen ich sterben mag;
Ich kann nicht singen und scherzen mehr,
Ich kann nicht sorgen und schaffen schwer,
Was thu ich noch auf der Welt?" —
Seht ihr, wie der Blitz dort fällt?

Sie hören's nicht, sie sehen's nicht,
Es flammt die Stube wie lauter Licht!
Urahne, Großmutter, Mutter und Kind
Vom Strahl miteinander getroffen sind.
Vier Leben endet Ein Schlag, —
Und morgen ist's Feiertag.

Sehet, das ist Poesie, poetische Darstellung!

Der Zeitungsartikel hingegen, der die Sache gibt, wie sie wirklich war, nackt und kahl, ist Prosa, prosaische Darstellung.

Welche gefällt euch am besten? — Warum?

Vergleichet nun die beiden Darstellungsarten nach ihrer äußeren Form! Das Lesestück ist in 6 unter sich gleiche Abschnitte getheilt, von welcher jeder für sich wieder ein kleines Ganzes bildet. Man nennt ihn „Strophe." Ihr habet bisher

„Vers" dafür gesagt. Aus wie vielen Zeilen besteht jede Strophe? — Wie viele Silben enthält jede Zeile? — Wie wechseln die Silben der Betonung nach ab? — In welcher Ordnung folgen die schweren (betonten) und leichten (tonlosen) aufeinander? — (Darstellung in Zeichen.) Eine solche Zeile einer Strophe nennt man einen Vers. — Was ist also eine Strophe, was ein Vers. Da nun der Verfasser unseres Stückes durchweg an diese Form gebunden war, so nennt man auch eine solche Darstellung gebundene Rede im Gegensatz von welcher Rede?

Nun lies die letzten Silben von je zwei aufeinanderfolgenden Versen jeder Strophe! — Was hörst du da? Die Silben klingen fast gleich. Diesen Gleichklang der Silben oder auch der Wörter nennt man Reim. Sprich dich nun in dieser Beziehung über die Verse unseres Stückes aus! — Was soll damit bezweckt werden? — Sie sollen dem Ohre lieblich tönen. Wodurch wird eine Darstellung also noch weiter zu einer Darstellung in gebundener Rede? — Der Reim ist gleichsam die Melodie des Verses. Die im Lesen ungeübten Kinder aber legen gern widerwärtig den Ton darauf. Man sagt dann, daß sie leiern; den Ton nennt man Leierton. Welche Wörter oder Silben räumen sich in unserem Stücke? Kind — sind, schmückt — gebückt, Pfühl — schwül &c.

Worin besteht also der Reim?

Eine solche Darstellung, wie die mit „das Gewitter" überschriebene, die sich durch Versmaß und Reim bindet, nennt man ein Gedicht. — Nachdem ein solches auf ähnliche Art durchgesprochen ist, wird es von den Schülern ohne Hilfe des Lehrers frei in Prosa mündlich übertragen. —

b) Schriftlich.

Der mündlichen Uebertragung folge die schriftliche.

§. 304. **4. Auffinden des Hauptinhaltes eines Lesestückes und allmählige Erweiterung desselben.**

a) Herausheben des Hauptgedankens oder der Hauptmomente des Lesestückes zur Vorbereitung auf die Disposition desselben.

Aus dem ersten Lesestücke erkennen wir, daß Wilhelm zu seinen beiden kranken Geschwistern große Liebe hatte, daß er deßhalb ein guter Bruder war. In dem vorletzten Satze wird dieses Urtheil ausgesprochen; im letzten die Ermahnung ertheilt, daß alle Geschwister zu einander eben so gesinnt sein sollen. — Außer diesem Schlusse besteht die Erzählung noch aus 8 Sätzen. Wir wollen nun untersuchen, welche von diesen die Thatsache ausdrücken, die uns zu diesem Urtheile bestimmen können; alles Andere lassen wir weg. —

Der erste Satz heißt: „Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein." Enthält er Haupt- oder Nebensache? — Warum? Weil aus seinem Inhalte nicht zu ermitteln ist, ob Wilhelm gut oder böse war; er zielt nicht auf die Eigenschaft des Bruders und liegt folglich neben dem Hauptgedanken; er drückt Nebensache aus. Ob der Knabe also an der Gartenthüre oder am Gartenzaune, der Mauer oder am Hause des Nachbars gestanden, ob dieser ihn dort, oder dahin gerufen, ist kein Grund für das ausgesprochene Urtheil, daß Wilhelm seine Geschwister liebte. Wir lassen also diesen Satz fallen. —

Der folgende heißt: „Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche." — Sprich dich darüber in gleichem Sinne aus!

Der erste Theil dieses Satzes enthält Nebensache; denn es ist nicht wesentlich, ob der Nachbar (oder ein Anderer) eben Pfirsiche pflückte oder schon gepflückt hatte, als Wilhelm gerufen wurde; man konnte dieses eben so gut verschweigen, als in der Erzählung ja auch verschwiegen ist, wie denn der Knabe erfahren, daß sein Nachbar im Garten sei, und ob er lange oder kurze Zeit an der Gartenthüre hat warten müssen, bis er gerufen wurde &c. &c.

Daß aber Wilhelm auf erlaubte Weise in den Besitz von Pfirsichen gekommen (die er nachher seinen Geschwistern gegeben) ist Hauptsache. —

Der dritte Satz: „Der Knabe wollte schon einen anbeißen; da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim" — drückt in seinem ersten Theile

und in der zweiten Aussage des zweiten Theiles Hauptsache aus; denn darin, daß Wilhelm die Pfirsiche nicht angebissen, sondern damit nach Hause geeilt, läßt sich schon seine Absicht vermuthen. Ob er die Früchte in sein Hütlein gelegt oder sonst wohin, ist Nebensache.

So mit den folgenden fünf Sätzen!

b) Zusammenfassen des Lesestückes in die Hauptpunkte.

Wilhelm hatte von seinem Nachbar zwei röthliche, weiche Pfirsiche erhalten. Diese hat er nicht selbst gegessen, sondern mit Erlaubniß der Mutter seinen beiden kranken Geschwistern gegeben, die sie mit Lust aufzehrten. Darüber hatte Wilhelm große Freude. —

c) Der Grundgedanke in kürzerer Form.

Wilhelm gab seinen Geschwistern aus Liebe reife Pfirsiche.

d) Allmähliges Erweitern dieses Hauptinhaltes durch die sich daranknüpfenden Umstände.

1. Wilhelm überbrachte seinen beiden kranken Geschwistern aus Liebe zwei röthliche, weiche Pfirsiche. —

2. Wilhelm brachte die Pfirsiche, die er vom Nachbar im Garten erhalten hatte, mit Erlaubniß der Mutter seinen kranken Geschwistern an das Bett. —

3. Wilhelm hat die beiden röthlichen, weichen Pfirsiche, die ihm der Nachbar im Garten schenkte, nicht selbst gegessen, sondern seinen kranken Geschwistern gebracht, die er so sehr liebte. —

4. Wilhelm wurde von seinem Nachbar in den Garten gerufen und mit zwei der allerschönsten Pfirsiche beschenkt. Er hätte sie gern selbst gegessen; doch lief er damit eilends nach Hause, um sie seinen beiden kranken Geschwistern zu bringen, zu denen er dadurch große Liebe zeigte. —

5. Wilhelm hatte von seinem Nachbar im Garten, wo dieser Früchte abmachte, zwei röthliche, weiche Pfirsiche erhalten. Aus Liebe brachte er diese seinen beiden kranken Geschwistern nach Hause, nachdem er dort vorher die besorgte Mutter um Erlaubniß darum gefragt hatte. —

6 Wilhelm wußte, daß sein Nachbar im Garten Früchte pflückte. Er hielt sich deßhalb an der Gartenthüre so lang auf, bis ihn der Nachbar zu sich rief und ihn mit zwei röthlichen, weichen Pfirsichen beschenkte. In demselben Augenblicke fielen ihm seine beiden kranken Geschwister ein, und obgleich (obschon, obwohl) er selbst großes Verlangen hatte, sie zu genießen — er wollte schon einen anbeißen — so legte er sie dennoch in sein Hütlein und eilte nach Hause, um die lieben Kranken damit zu erquicken.

7. Wilhelm erfuhr, daß sein Nachbar im Garten sei und Früchte pflückte. Alsbald trieb er sich an der offenen Gartenthüre herum, bis ihn der Nachbar hereinrief Dieser reichte ihm nun von den Früchten des Gartens, nämlich zwei röthliche, weiche Pfirsiche. Wilhelm war im Begriffe, eben einen anzubeißen, als er sich an seine lieben Geschwister erinnerte. Sogleich legte er die Pfirsiche in sein Hütlein und eilte nach Hause. Da lagen seine Schwester und sein Bruder krank. Wilhelm zeigte die reifen Früchte der Mutter und fragte sie, ob die Kranken diese essen dürften. Die Mutter bejahte es. Da ging er sachte zu ihren Betten und bot ihnen die säuerliche gute Frucht. Sie nahmen diese, den Bruder freundlich ansehend, mit ihren mageren Händen und aßen sie mit Lust. Wilhelm war darüber sehr erfreut und schätzte sich nun glücklich, daß er die Pfirsiche nicht gegessen hatte rc. —

rc. rc.

e) Ergänzung und Vervollständigung über das Lesestück hinaus.

1. Wilhelm kam von der Arbeit aus dem Felde an dem Garten des Nachbars vorbei. Er sah durch die offene Thüre den Nachbar, wie dieser die reifen Früchte von einem Baume brach. Wilhelm blieb zwar außen vor der Thüre stehen, machte sich jedoch dem Nachbar durch einen freundlichen Gruß, den er ihm zurief, bemerklich. „Wilhelm, komme herein!" war die Erwiederung. Noch war

das letzte Wort des Nachbars nicht verklungen, als Wilhelm schon halb Weges war. „Hier hast du zwei der schönsten reifen Pfirsiche; laß sie dir gut schmecken! Wilhelm nahm sie dankbar an und wollte schon, weil er die gute säuerliche Frucht kannte, damit zum Munde fahren. Da gedachte er seiner beiden lieben Geschwister, die längere Zeit hart erkrankt darnieder lagen und noch nicht ganz genesen waren. Sogleich legte er die beiden Pfirsiche in sein Hütlein, verabschiedete sich freundlichst vom Nachbar und lief, so sehr er konnte, damit nach Hause. Daselbst fragte er die ängstliche Mutter, ob diese Frucht den Kranken nicht schädlich sei. Und als er die erwünschte Antwort vernommen, eilte er leise zu ihren Betten und reichte ihnen die Pfirsiche. Schwester und Bruder richteten sich ein wenig auf, erhoben die mageren Hände und aßen nun mit süßer Lust. Wilhelm saß neben den Betten und war in seinem Herzen hocherfreut, als er sah, wie gut es den Kranken, die ihn so innig und freundlich anblickten, schmeckte. Er hatte seine Schwester und seinen Bruder so lieb, daß sich alle braven Kinder gern an ihm ein Beispiel nehmen.

Anmerkung über das weitere Verfahren.

Diese Uebungen sind an anderen geeigneten Lesestücken fortzusetzen, da sie den Schüler sehr bethätigen und spracherfinderisch machen. — Es ist übrigens selbstverständlich, daß die vom Kerngedanken ausgehenden Erweiterungen und Ergänzungen durch Heranziehen von Nebenumständen vor der schriftlichen Darstellung mündlich durchgesprochen und formulirt werden müssen; ebenso, wenn das Lesestück variirt oder concentrirt werden soll. Man darf nicht ohne Weiteres das dem Schüler überlassen; auch gelangt er nicht durch ein vorgebildetes Beispiel schon zu dieser Fertigkeit. Der Geist des Kindes muß durch die Frage des Lehrers vorerst auf den Gegenstand gerichtet, an das Bekannte erinnert, das Neue damit in lebendige Beziehung gebracht und dadurch sein Interesse für die Sache angeregt werden.

5. Nachbildungen.

§.305. Einleitende Erklärung.

In nachstehenden Uebungen soll dem Schüler gezeigt werden, wie ein dem Grundgedanken des Lesestückes ähnlicher Gedanke in seiner Darstellung auch der im Lesestücke gegebenen musterhaften Form ähnlich zu gestalten sei. Der Lehrer macht auf den Hauptinhalt des Vorbildes aufmerksam, läßt den Stoff zur Nachbildung desselben auffinden oder nennt den Gegenstand und zeichnet die Richtung vor, die beim Nachbilden festzuhalten sei. — Wir wählen dazu das erste Lesestück: „der gute Bruder." —

Wilhelm hat die vom Nachbar erhaltenen Pfirsiche nicht selbst gegessen, sondern sie mit Erlaubniß der Mutter seinen kranken Geschwistern gegeben.

Wer hat zu Hause oder sonst schon ähnliche Thaten erfahren von seinen Geschwistern, Kameraden und Freunden? —

Mehrere Schüler wollen sprechen. — Du erzähle!

1. Mein Bruder August hat gestern von seinem Oheim einige gute Trauben bekommen; die hat er auch nicht gegessen, sondern dem Großvater heim gebracht. —

2. Ein Anderer: Nachbars Franz war neulich bei seiner Tante; sie war gerade in der Speisekammer und reichte ihm ein Stück Zimmetkuchen; die Hälfte gab er meinem Schwesterchen.

3. Ein Dritter: Vor einigen Tagen hat Karl dort bei dem Kaufmann M. Kaffee geholt; dieser schenkte ihm zwei Griffel. Heute Morgen haben Sie (der

Lehrer) dem Karl erlaubt, mir einen von den beiden Griffeln geben zu dürfen, weil der meinige zu kurz war.

4. Ein Vierter: Es ist schon lang, da hat Fritz B. einem fremden Herrn die Reitpeitsche bis zur Eisenbahn getragen. Er hat Nichts dafür verlangt; doch gab ihm der Herr sechs Kreuzer. Fritz hat das Geld nicht vernascht, sondern seinem Vater gegeben.

5. Ein Fünfter: Unsere Anna holte dem Herrn . . . . aus dem Speisehaus von . . . . oft das Mittagessen. Vor noch nicht langer Zeit hat einmal der Herr . . . . die Suppe nicht gegessen, sondern meiner Schwester geschenkt; die aber hat sie unserer kranken Mutter gebracht. —

Aehnliches erzählen in ihrer Weise noch Andere. — Es ist kein Zweifel, die Darstellung würde sehr mangelhaft ausfallen, wollte man ohne alle Anleitung diese Handlungen niederschreiben lassen. Letztere sind zwar dem Lebenskreise, den Erfahrungen der Schüler entnommen, und sie erkennen wohl auch im Allgemeinen der in die Augen springenden und sich aufdrängenden Grundgedanken derselben; aber die dabei in Betracht kommenden Umstände und deren Aufeinanderfolge, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung ꝛc. ꝛc. erkennen sie nicht immer; die Einzelheiten, die oft wesentlich zum Ganzen gehören und den Gang der Handlung anziehend und lehrreich machen, übersehen sie oft ganz. Sie verhalten sich bei Besprechungen von Handlungen, wie im ersten Anschauungsunterrichte in der Elementarklasse bei mündlichen Beschreibungen von Dingen. Wenn sie tausendmal die Katze, den Hund auf dem Schooße, die Taube, die Feder, den Würfel in der Hand gehabt, das Bild in der Kirche, im Zimmer, in der Bildergallerie gesehen haben: man halte nur einmal Nachfrage bei ihnen über solche Gegenstände und höre, welche Antworten sie geben! —

So wie es nun im Anfange der Uebung (auf der Stufe der Anschauung) nothwendig ist, dem Kinde die Dinge wiederholt vor sein **leibliches** Auge zu stellen, damit es unter Leitung des Lehrers sie schärfer, als bisher, betrachte, die Theile abgrenze, benenne, mit einander vergleiche, sie zusammenfüge, und im Ganzen wiedererkenne, die Eigenschaften ꝛc. ꝛc. aufsuche und sich über all Das klar und deutlich (in ganzen, aber kurzen Sätzen) ausspreche; ebenso nothwendig ist es bei Erzählungen die Reihe der einzelnen Begebenheiten dem **geistigen** Auge des Schülers vorzuführen und ihm für die schriftliche Darstellung derselben ein Muster eines ähnlichen Inhaltes für die Nachbildung zu geben.

Ausführung.

Wie dieses zu geschehen habe, wollen wir an einem Beispiele zeigen.

Die Schüler haben das 1. Lesestück „Wilhelm" im Buche aufgesucht. — Wenn wir die Erzählung ganz kurz in ihrem Hauptgedanken aussprechen wollten, wie würden wir etwa sagen? Wilhelm hat die zum Geschenke erhaltenen Pfirsiche seinen kranken Geschwistern gegeben. Gerade so kurz hat der Schüler A. uns eben erzählt, daß sein Bruder August die von dessen Oheim erhaltenen reifen Trauben seinem Großvater heimgebracht habe. Wie nun aber jener Hauptgedanke in der Erzählung von Wilhelm im Buche weiter ausgeführt, wie dort noch verschiedenes Andere angegeben ist, z. B. wo Wilhelm gestanden, als er die Pfirsiche erhalten, wie er diese anfänglich selbst verzehren wollte ꝛc. ꝛc.; so wünschte ich nun, daß auch die schöne That des August ausführlicher erzählt werde. — Weiß aber der Schüler A. nicht, dieses von seinem Bruder zu sagen; so wollen wir uns noch die Umstände denken, von denen dessen Handlung möglicher Weise begleitet sein *konnte*, und wollen uns zu diesem Zwecke leiten lassen durch die Begebenheiten, die wir in der Erzählung von Wilhelm vor uns haben. Ich werde die einzelnen Sätze, sobald ihr sie dem Muster nachgebildet habet, an die große Tafel schreiben. —

Leset den ersten Satz im Buche!

Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein.

Es wird also der Ort angegeben, wo Wilhelm gestanden, und daß er von seinem Wohlthäter in den Garten gerufen wurde, um die Gabe zu empfangen. Ihr erinnert euch noch, daß ich früher, als ich diese Erzählung erklärend mit euch

durchgenommen, fragte: Wie kam Wilhelm an die Gartenthüre? Womit war er hier beschäftigt? Warum hielt er sich also hier auf? Wie und wo hat Wilhelm gesehen, daß sein Nachbar in den Garten gehe, oder wie und wo hat er erfahren, daß er schon im Garten sei? Was hat er von diesem erwartet? Wie hat Wilhelm sich außen an der Gartenthüre dem Nachbar im Garten bemerklich gemacht? Warum hatte der Nachbar den Wilhelm so gern? 2c. 2c. —

Darauf habt ihr verschiedene Antworten gegeben; es konnte so oder so sein. Nichts von all dem Möglichen aber ist in der Erzählung weiter angegeben. Warum nicht?

Es ist nicht immer die Absicht des Erzählenden, Alles zu sagen. Man kann Etwas kurz, aber auch umständlich vortragen. Das, was die Handlung besonders hebt oder schwächt und wesentlich und nothwendig zu ihr gehört, Das, was man in einer gewissen Absicht Jemanden sagen **will**, das sagt oder schreibt man — das Andere nicht. — Nicht zu kurz, auch nicht zu weitläufig! —

Wo hat August die reifen Trauben von seinem Oheim erhalten? Im Garten, im Hause oder im Weinberge draußen? Wie kam August zu seinem Oheim? Zufällig oder absichtlich? 2c. 2c. Ihr sehet, hier kann man dieselben Fragen stellen, wie im Mutterbeispiele über Wilhelm. Kann uns das Augusts Bruder sagen? — Nun, so wollen wir annehmen, daß der Oheim zur Zeit der Traubenreife, im Herbste also, in seinem Weinberge nach den Trauben sah, vielleicht auch ein Körbchen voll der besten heraussuchte und abschnitt, um sie mit nach Haus zu nehmen. August kam vielleicht vom nahen Dorfe, wo er für seine Eltern Etwas zu besorgen hatte, am Weinberge vorbei und wurde vom Oheim gesehen und herbeigerufen — oder: August sah den Oheim in den Weinberg gehen und schlich sich nach, ging dort einige Zeit hin und her, bis er vom Oheim bemerkt wurde 2c. (War in diesem Falle August nicht zudringlich und deßhalb zu tadeln?) August ging so vielleicht längere Zeit am Weinberge auf und ab, bis ihn der Oheim eingeladen, näher zu kommen. — Mit welchen Worten wird er Dieses gethan haben? 2c. 2c. Versuchet nun diesen ähnlichen Gedanken in einen ähnlichen Satz zu fassen, und nehmet euch hierbei den Gedanken und Satz im Buche zum Muster! —

(Die Schüler verbessern sich gegenseitig, bis sie das Richtige gefunden.)

Die Nachbildung des Satzes heißt: (An die Tafel!)

August ging am Weinberge seines Oheims auf und ab, und dieser hieß jenen näher kommen.

Wer ist „dieser", wer ist „jener"? —

Der zweite Satz im Buche heißt:

Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche —

Welche Arten von Früchten wuchsen auf den verschiedenen Bäumen des Gartens? —

Welche Arten von Trauben an den Rebstöcken im Weinberge? —

Wir haben schon gesagt, womit der Oheim etwa im Weinberge beschäftigt sein mochte. Hiezu kommt noch, daß August mehrere reife Trauben, etwa Burgunder, erhalten hat. Sprechet diese Gedanken wieder in einem Satze aus, welcher der Form des zweiten der gegebenen Erzählung ähnlich ist! (Auf die große Tafel.)

Der Oheim schnitt eben die besten Trauben von den Weinstöcken und gab dem August mehrere schwarze Burgunder.

Der dritte Satz im Buche heißt wie?

Der Knabe wollte schon einen anbeißen, da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim.

Es ist natürlich, auch August hatte große Lust, die Trauben zu essen. So wie aber die Liebe des Wilhelm zu seinen kranken Geschwistern größer war, als das Verlangen nach den Pfirsichen; so war auch die Zuneigung und Dankbarkeit des August zu seinem Großvater größer, als seine Begierde nach den Trauben. Deßhalb trug er sie wohl, indem er sie an den Stielen zusammenfaßte, nach Hause. Bildet nun die Form des Satzes, in welchem ihr auch diesen Gedanken ausdrücket, dem dritten Satze im Buche nach! Leset zuvor nochmals den letzten Satz an der Wandtafel, und gebet Acht, daß der folgende sich gut anreihet! (An die Tafel.)

Der Knabe wollte schon anfangen abzubeeren, da faßte er die Trauben an den Stielen zusammen und trug sie in der Hand nach Hause.

Warum in der Hand und nicht in seiner Kappe? In der Kappe — das ist nicht appetitlich!

Auf diese Weise soll die Nachbildung zu Ende geführt werden, die etwa so lauten könnte:

Erste Nachbildung.

August ging am Weinberge des Oheims auf und ab, und dieser hieß jenen näher kommen. Der Oheim schnitt eben die besten Trauben von den Weinstöcken, und er gab dem August mehrere schwarze Burgunder. Der Knabe wollte schon anfangen abzubeeren, da faßte er die Trauben an den Stielen zusammen und trug sie in der Hand nach Hause. Hier wohnte (auch) sein Großvater, der vor Altersschwäche nicht mehr fortkonnte. August äußerte bei der Mutter, daß er dem Großvater die Trauben bringen wolle (gab er der Mutter auch einen davon?), was die Mutter belobte. Da eilte er zu dem alten Manne hin und reichte ihm die Trauben. Mit heiterem Gesichte nahm er sie in seine zitternden Hände und ließ sie sich gut schmecken. August setzte sich neben ihn und freute sich sehr, wie er den Großvater langsam die Trauben abbröckeln sah. August liebte seinen Großvater. Wir sollen Liebe für unsere Großeltern haben. —

Wir wollen zu dieser Erzählung noch einige andere Nachbildungen hierher setzen:

Zweite Nachbildung.

Karl holte öfters verschiedene Waaren in dem Laden des Kaufmanns N., und dieser rief einmal den Knaben beim Fortgehen zurück. Der Kaufmann zog die Schublade eines Schrankes auf und reichte dem Karl zwei ganz neue Griffelhalter. Der Knabe wollte sie anfänglich nicht annehmen, doch steckte er sie endlich in die Tasche und ging nach Hause. (Bald schlug die Glocke, und er mußte zur Schule.) Hier saß neben ihm ein fleißiger Schüler, der arm war. (Die Knaben sollten auf ihre Tafeln eine Erzählung niederschreiben, und der arme Fritz hatte einen gar kurzen Griffel. Kein Schüler durfte ohne Erlaubniß mit dem anderen sprechen oder ihm nach- und aushelfen.) Karl fragte deßhalb den Lehrer, ob er dem Fritz einen Griffelhalter schenken dürfe, und der Lehrer bejahte es. Da griff er schnell in seinen Federköcher und gab ihm einen der beiden Griffelhalter. Dieser nahm das Geschenk dankbar an und schrieb nun viel leichter und schöner. Karl sah ihm mehrmals zu und freute sich, seinem armen Kameraden etwas Gutes gethan zu haben. Karl liebte seinen Mitschüler. Wir sollen Liebe für unsere Mitschüler haben. —

Anmerkung. Die eingeklammerten Sätze finden sich in dem Musterstücke nicht vorgebildet; sie sind aber, um den Zusammenhang herzustellen, in der Nachbildung nothwendig. Darauf sind die Schüler aufmerksam zu machen. — Karl erwies seinem Kameraden die Wohlthat in der Schule. Er mußte aber doch die gekaufte Waare zuerst seinen Eltern nach Hause bringen. Darum der Satz: „Die Glocke schlug, und er mußte zur Schule." — Eine gute Disciplin gestattet nicht, daß Schüler während des Unterrichtes mit einander reden, ohne Erlaubniß bei Lösungen von Aufgaben einander helfen und dgl. Das mußte angedeutet werden, und deßhalb die von Karl an den Lehrer gerichtete Frage. —

Diese logischen Schlüsse, die sich unabweisbar auch dem Schwächsten aufdrängen, sobald Lehrer und Schüler im gehörigen Rapport stehen, sind die ersten Anfänge, die Fesseln zu sprengen für eine freiere Bearbeitung. Wie der Schüler, wenn er Schrifthöhe und Schrifttiefe mit wagrechter Richtung trifft, die Linien nicht mehr will, und der Beinbrüchige die Krücken abwirft, sobald er sich geheilt und kräftig fühlt: so wird auch der Schüler auf der Stufe der Nachbildung bei fortgesetzter Uebung für seine Gedanken allmählig sich selbst die Form schaffen, bis er frei geht, wie David mit der Schleuder — ohne Panzer und Schwert. —

Dritte Nachbildung.

Anna trug öfters zur Mittagszeit Speisen zu einem alten, reichen Manne, und dieser hieß einmal das Mädchen ein wenig warten. Der alte Herr stellte

das Traggeschirr mit den Speisen auf den Tisch und reichte der Anna einen Teller voll guter kräftiger Fleischbrühe. Das Mädchen hatte schon einen Löffel voll davon versucht, (da bat sie den reichen Mann um einen Topf für die Suppe, die sie ihrer armen, kranken Mutter nach Hause tragen wolle; gleich werde sie den Topf wieder zurückbringen. Die Bitte wurde ihr gewährt.) Nun schüttete sie die Suppe hinein [in den Topf] und eilte schnell heim. Hier lag die bleiche abgemagerte Mutter im Bette, und der Arzt stand neben ihr. Anna zeigte diesem die Suppe und fragte, ob die Kranke sie genießen dürfe, und er bejahte es. Anna machte die Suppe warm und trug sie leise der lieben Mutter an's Bett. Diese nahm die Suppe in ihre schwachen Hände und aß sie bis zur Hälfte. Was Anna in ihrem Herzen fühlte, läßt sich nicht beschreiben; sie betete im Stillen zu dem lieben Gott, daß er die gute Mutter wieder gesund machen möge. Dann trug sie den Topf zum reichen Herrn und bedankte sich schön. Sie wurde von diesem wegen ihres guten Herzens noch öfter beschenkt. Anna liebte ihre Mutter. Wir sollen Liebe für unsere Eltern haben. —

Vierte Nachbildung.

Franz stand vor der Speisekammer der reichen Tante, und diese rief den Neffen herein. Die Tante war eben mit der Zubereitung von verschiedenen Speisen beschäftigt, und sie schnitt dem Franz ein schönes Stück von einem Zimmetkuchen ab. Der Knabe bat um eine alte Zeitung, schlug den Kuchen ein und ging damit schnell nach Hause. Da hatte er ein kleines Schwesterchen; das war gar lieb und brav. Franz ließ von der Mutter das Stück Kuchen theilen und brachte die Hälfte davon der kleinen Lina. Diese hüpfte ihm munter entgegen, reichte an ihm hinauf und erhielt die größere Hälfte. Beide sahen einander freundlich an und ließen es sich gut schmecken. Und die Eltern freueten sich sehr, weil sie sahen, daß sich die beiden Kinder so gern hatten. Wenn Geschwister fromm und weise, nachsichtsvoll und gütig sind, machen sie ihren Eltern große Freude.

§. 306. Eine Nachbildung zum Lesestück Nr. 5.

1. Satz. Ein Bettler sagte zu einem Kinde, welches ihm mit einem Stücke Brod in der Hand begegnete: „Ach, mich hungert gar sehr! Liebes Kind, gib mir doch ein wenig von dem Brode, das du da trägst!"

Nachbildung. Eine fremde Frau sagte weinend zu einem Knaben, der ihr spät am Abende im tiefen Walde begegnete: „Ach, ich bin hier fremd und unbekannt und habe mich verirrt! Liebes Kind, zeige mir doch den rechten Weg, der mich nach N. führt."

2. Satz. Und das Kind, obwohl es gerade auch sehr hungrig war, gab ihm gleich das ganze Stück Brod und freute sich, als es sah, daß das Brod dem armen Manne so wohl schmeckte.

Nachbildung. Und der Knabe, obgleich (obschon, obwohl) er sehr müde war und selbst noch einen sehr weiten Weg zu machen hatte, ging sogleich wieder eine große Strecke zurück, (bis er die weinende Frau auf den rechten Weg geleitet hatte, der sie nun sicher in das nahe Dorf führte), und er freute sich, als er sah, daß die Fremde nun wieder ruhig und zufrieden war.

3. Satz. Da sagte der Bettler: „Nun hast du mich armen hungrigen Mann gespeiset; Gott vergelte es dir und segne dich dafür, daß du ein gutes, wohlthätiges Kind bist!"

Nachbildung. Da sagte diese: „Nun hast du mich arme, verirrte Frau von Angst und Schrecken befreit; diese Wohlthat (die du mir erwiesen,) werde ich nie vergessen, und Gott wolle dich dafür belohnen!" —

§. 307. Eine Nachbildung zum Lesestück Nr. 6.

1. Satz. An einem heiteren Wintertage schaute Karl, ein achtjähriger Knabe, durch das Fenster auf die Wiese.

Nachbildung. An einem schneefreien Nachmittage im Frühlinge sah Georg, der im Hofe auf seinen kleineren Bruder Acht geben mußte, durch die Thüre auf den großen Schulplatz.

2. Satz. Da sah er, wie die anderen Knaben mit Schlittenfahren sich belustigten.

Nachbildung. Da bemerkte er, wie seine Kameraden im Kreise standen und Ball spielten.

3. Satz. Er ging in die Nebenkammer, holte seine Schlitten und fragte den Vater: „Darf ich auf die Schlittenbahn?"

Nachbildung. Er ließ sein Brüderchen allein, holte seinen Ball und fragte die Mutter: „Darf ich auf den Spielplatz gehen?"

4. Satz. „Nein," antwortete der Vater.

Nachbildung. „Nein," erwiederte die Mutter.

5. Satz. Sogleich trug Karl den Schlitten wieder in die Kammer.

Nachbildung. Augenblicklich steckte Georg den Ball in die Tasche.

6. Satz. Nachher setzte er sich zu dem Vater, und sie redeten mit einander.

Nachbildung. Er war über seine Mutter nicht böse und gegen das Kind so freundlich, wie zuvor.

7. Satz. Die Mutter aber kam, brachte Arznei in einer Schale und sprach zu Karl: „Siehe, Karl, dieses Tränklein schickt dir der Arzt; es soll dir helfen von deinem bösen Husten."

Nachbildung. Später kam der Vater mit Georg's Schiefertafel und sprach: „Siehe, Georg, da hast du ja deine Aufgaben noch nicht gemacht, (die dir der Lehrer aufgegeben,) übe dich fleißig, daß du geschickt und brauchbar wirst."

8. Satz. Und Karl verkostete das Tränklein; weil es aber bitter war, so wandte er sich weg und wollte die Schale nicht leeren.

Nachbildung. Georg versuchte die Rechnungen zu lösen; weil sie ihm aber zu schwer schienen, so legte er die Tafel auf die Seite und wollte nicht rechnen.

9. Satz. Die Mutter aber befahl, daß Karl trinke; sogleich nahm er die Schale und leerte sie.

Nachbildung. Der Vater aber befahl, daß Georg sich mehr Mühe gebe (besser nachdenke); sogleich machte er sich daran, und nach einiger Zeit hatte er das richtige Resultat herausgebracht.

10. Satz. Und er murrete nicht, sondern blieb freundlich.

Nachbildung. Ueber alles das war er nicht trotzig, sondern blieb freundlich.

11. Satz. Karl war gehorsam gegen Vater und Mutter.

Nachbildung. Georg war gegen Mutter und Vater gehorsam.

Nachdem der Lehrer so mehrere Nachbildungen, die durchaus das Gepräge eines eigenen Erlebnisses an sich tragen sollen, gleichsam vor den Augen des Schülers hat wieder entstehen lassen; wird er erfahren, wie gern die Kinder an diese Arbeit gehen, wie sie sich, je nach ihrem häuslichen Leben und Anschauungskreise, in Auffindung des Stoffes dazu auszeichnen und allmählig in natürlicher, ungezwungener, freier Gestaltung desselben eine Fertigkeit erlangen, die ohne diese überaus fruchtbare Uebung nicht leicht gewonnen wird.

Ausgeführte Nachbildungen zum Lesestücke Nr. 2. mit Rücksicht auf die Satzformen. §.308.

Die Lieblingsstelle.

An dem Eingange unseres Wäldchens steht eine uralte Eiche. Der Stamm derselben ist rauh und tief gefurcht. In ihren dichtbelaubten Zweigen zwitschern oft unzählige Staare und viele andere Vögel. Die Ranken einiger üppigen Epheustauden umwinden den Stamm bis zur Krone und hüllen ihn gleichsam in ein grünes Gewand. In der Nähe hat mein Oheim ein zierliches Lusthäuschen erbaut. In diesem verweile ich oft halbe Tage lang bei meinen Arbeiten, und dann ist kein Mensch zufriedener, als ich.

Zwei freie Nachbildungen.

a. Oestlich von dem Dörfchen O. befindet sich hinter einer Mühle ein Schwefelbrunnen. Auf der einen Seite führt zu demselben von der Landstraße her ein

reinlicher Fußpfad, auf der anderen ein Steg über den nahen Bach. Acht bis zehn Stufen hinab geht es zur Quelle, die vor einigen Jahren neu gefaßt wurde. Die unter die Röhre gelegte größere Steinplatte ist vom abgelagerten Schwefel gelblich weiß, das Wasser jedoch hell und klar, verbreitet aber einen Geruch, ähnlich dem fauler Eier. Der etwas eingeengte Platz wird durch eine Gruppe junger Pappeln angenehm beschattet. Unter diesen werden während des Sommers von der Gemeinde mehrere Bänke aufgestellt. Vorübergehende Fremde pflegen hier ein wenig zu ruhen und sich mit einem frischen Trunke zu laben. Nach vollbrachtem Tagewerke versammelt sich hier die Jugend des Dorfes in traulicher Unterhaltung. Und ruft die Stunde zum Schlafengehen, dann singen sie noch ein schönes Liedchen, und Jeder begibt sich zur Ruhe.

b. Durch den Garten meines Oheims fließt ein klarer Bach. An verschiedenen Stellen sind über denselben Stege gelegt; an einer anderen ist eine Brücke erbaut. Auf dieser steht ein steinernes Häuschen mit zwei großen Glasfenstern, die rechts und links zu den beiden reich bevölkerten Bienenständen eine liebliche Aussicht gewähren. Neben dem Eingange ist es mit Holzstäben vergittert und durch die breiten reinlichen Blätter des Pfeifenstrauches dicht bedeckt. Hier sitze ich gern und bewundere den Fleiß der Biene, während der liebe Großvater mir Vieles von der Königin, den Brut- und Arbeitsbienen erzählt. Mir kommt dann allemal das schöne Gedicht in den Sinn: „Kinder, geht zur Biene hin 2c. 2c.“

Auszuführende Nachbildungen zur freien Bearbeitung.

1.

Um das Wohnhaus eines Landmannes sind verschiedene Traubenstöcke angepflanzt. Die Reben schießen (Bedeutung?) die Mauer hinauf; sie sind stark belaubt und haben Früchte, welche zu reifen anfangen. Nach der Straße zu steht unter einem derselben eine bewegliche hölzerne Bank. Abends im hohen Sommer sitzen Eltern und Kinder darauf, um von ihren Arbeiten auszuruhen. Die kleine Anna sucht neben die Mutter, Karl neben den Vater zu kommen. Wie finden die übrigen Geschwister Platz? Sind Vater und Mutter mit ihnen zufrieden? Wer erzählt ein Geschichtchen aus alter Zeit?

2.

Im Hofe steht ein großer Maulbeerbaum. Beschreibung desselben mit der runden Bank um den dicken Stamm. Wann und warum halte ich mich gern da auf?

3.

In der Nähe der Stadt, des Dorfes, ist ein großer Platz. Beschreibung desselben. In ihrer freien Zeit kommen die Knaben hier zusammen. Sie spielen Klicker, Ball u. dgl., lassen weiter auf dem Hügel ihre Drachen steigen. u. s. w. u. s. w.

§. 309. II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebengliedern bestehen.

Lesestück Nr. 8.

Der arme Greis.

An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald. Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen armen Greis, welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief. Einige große gelbe Blätter, die von dem Baume abgefallen waren, schienen ihn decken zu wollen. Die Hände hatte er gefaltet, und in seinem linken Arme ruhte der lange Stab, welcher die Stütze seines Alters war. Seine Kleidung war sehr dürftig, und sein weißes, lockiges Haar war vom Winde und Regen ganz verworren. Im Schlafe stieß er bisweilen Seufzer der Mattigkeit aus; sein Gesicht aber behielt eine heitere Ruhe. Durch einen starken Windstoß, der die Blätter rascher und rauschender vom Baume herab-

war, wurde er geweckt. Er stand auf und nahm seine Bürde wieder auf die Schulter. Mit gesenktem Haupte und wankenden Füßen ging er an seinem Stabe weiter.

A. Logische Uebung. §.310.

Notizen zur Besprechung.

1. Ahorn gibt es etwa 32 Arten, meist hohe Bäume mit knotigen Aesten. Ihre Blätter (handf.=5lappig) sind groß, den Traubenblättern sehr ähnlich und daran die Bäume kenntlich. In den Wäldern trifft man den weißen Ahorn, den Spitz= und Feldahorn.

Greis = ein Mann im hohen Alter. — Kreis?

Bürde = Last, Schwerzutragendes (hier das Bündel).

Stab = freies Stützholz zum Gehen, auch Stock. Was ist ein Maßstab? — Wanderstab? — Bischofs=, Richter=, Ritter=, Marschalls= und Kommando=stab? (Zeichen der Würde und des Amtes.)

Seufzen (ächzen, stöhnen) = tief aufathmend den Athem ausstoßen Was ist sonach ein Seufzer der Mattigkeit?

Dürftig ist der, dem die Nothwendigkeiten des Lebens fehlen Die Kleidung ist dürftig heißt demnach? —

2. An vielen Orten in der Nähe eines Waldes ist es den armen Leuten erlaubt, wöchentlich ein= oder zweimal in dem Walde das dürre abgefallene Holz zu sammeln. An solchen Tagen sieht man oft Klein und Groß damit beschäftigt und mit zusammengebundenen, schweren Bündeln nach Hause eilen. Auch der arme Greis unserer Erzählung war tief im Walde und hatte fleißig gesammelt. Eine solche Arbeit war für den alten Mann, der sich an einem Stocke stützen mußte, hart und anstrengend. Noch weit härter und beschwerlicher aber wurde ihm der Heimweg. Er brachte seine Last Holz nicht weit. Schon im Walde, noch ehe er das Freie erreichte, mußte er seine Bürde abwerfen. Matt und müde legte er sein Haupt darauf und — schlief ein. Es war unter dem hohen Ahornbaume. Da sah ihn der Wanderer, der uns das Alles so deutlich beschreibt. . . . Welch' ein schönes Bild könnte daraus ein geschickter Maler machen! Man würde darauf sehen einen Theil des großen Waldes, den Ahornbaum, unter demselben das Gebund Holz, darauf den liebenswürdigen Greis in armer Kleidung, mit heiterem, ruhigem Gesichte, weißem, lockigem Haare 2c. 2c.

3. Einige große gelbe Blätter schienen ihn decken zu wollen. Die Blätter aber, überhaupt Sachen, haben keinen Willen, keinen Schein von Willen; sie können nicht wollen. Welches ist demnach der Sinn dieser Worte? Das ist bildlich gesprochen. Der alte, arme Mann lag bei kaltem Wetter so schlecht gekleidet unter dem Baume, daß Jeder, der ihn sah, von Mitleid gerührt, mit einem warmen Tuche ihn hätte zudecken mögen. Diesen Liebesdienst schienen selbst die von dem Ahornbaume herabfallenden welken Blätter ihm erweisen zu wollen.

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen. §.311.

I. Die Beifügung (und Beifüge-Sätze).

a) Mündlich.

Wenn auch im Allgemeinen der Herbst rauh und unfreundlich ist; so gibt es doch in dieser Jahreszeit auch oft noch Tage, die mi d und sonnig sind. Nicht ein Herbsttag ist, wie der andere. Es ist gewiß ein großer Unterschied, ob der arme, alte Mann, der von Noth getrieben, im Walde mühsam sich eine Last dürren Holzes zusammen suchte, an einem trockenen, warmen oder an einem feuchten, kalten Tage in seiner schlechten Kleidung unter dem Ahornbaume auf seiner Bürde lag und schlief. Es ist deßwegen für eine treue Darstellung hier nicht gleichgültig, ob man den Herbsttag näher bestimme oder nicht. Ob der

Wald groß oder klein und der Ahornbaum hoch oder nieder war, ist nicht weniger von Bedeutung.

Es ist dies nämlich für einen Holzsammler nicht einerlei. Warum? — Auch ist man unter einem hohen Baume vor Wind und Regen mehr geschützt, als unter einem jungen oder niederen Baume. Wenn aber der Wald groß und der Baum hoch ist, so darf ich nicht sagen, daß jener klein und dieser nieder sei; denn sonst würde ich eine unwahre, unrichtige Beschreibung machen, und ein Anderer, der sie hörte oder läse, bekäme so keine wahre, keine richtige Vorstellung von dieser Sache. — Eben so ist es, wenn ich die Dinge gar nicht bestimme. — Nicht alle Greise sind arm; es gibt auch reiche, vornehme, kranke rc. rc. Greise. Nicht jeder von diesen sucht Holz im Walde, und nicht jeder, der Holz im Walde sucht, liegt vor Mattigkeit auf solch hartem Lager. Wie ganz anders auch würden wir berührt werden, wenn es hieße: „An einem trockenen, warmen Herbsttage kam ich in einen lichten Wald. An einem freien Platze sah ich einen vornehmen Greis, welcher im Sonnenschein auf weichem Moose lag und schlief rc. rc."

Auf diese Weise wird die ganze Erzählung (nicht vor, sondern mit dem Schüler) besprochen; denn nur so erkennt dieser, was näher bestimmt werden muß und wie wichtig die nähere Bestimmung eines Dinges sei. —

Leset den ersten Satz! — Zählet die darin vorkommenden Dinge auf! Gebet nun an, ob und wodurch sie näher bestimmt sind! Der Schüler spricht oder muß veranlaßt werden zu sprechen: Der erste Satz heißt: „An einem feuchten, kalten Herbsttage rc." Darin kommen zwei Dinge vor: Herbsttag und Wald. Das erste Ding ist näher bestimmt durch die Worte feuchten und kalten. Dies sind zwei nähere Bestimmungen. Das zweite Ding ist näher bestimmt durch das Wort großen. Das ist eine nähere Bestimmung. — Richtig! Eine jede nähere Bestimmung eines Dinges nennt man Beifügung. Wo also kein Ding ist, kann auch keine Beifügung sein. **Sätze mit Beifügungen sind erweiterte Sätze.** Wiederholt!

Leset den zweiten Satz bis zum Worte „Greis"! — Auch in diesem Satze sind zwei Dinge genannt: Ahornbaum und Greis. Es war ein hoher Ahornbaum und ein armer Greis. Das Wort „hoher" drückt eine Beifügung aus zu dem Dinge „Ahornbaum" und „armen" eine solche zu „Greis." — Richtig! Es gibt in der Welt aber gar viele arme Greise. Ich kannte einen armen Greis, der jeden Morgen zur Kirche wankte und betete; einen anderen armen Greis, der jeden Mittag bei seinem Wohlthäter zu Tische kommen durfte; noch einen armen Greis, welcher von seinem guten Sohne kindlich geliebt und sorgsam gepflegt wurde; wieder einen armen Greis, der auf dem Wege oft vor Entkräftung stehen bleiben und ausruhen mußte; ich sah einen armen Greis, der auf der Bank vor seiner Hütte lag und die Vorübergehenden um Almosen anflehete; einen armen Greis, der auf seinem Krankenlager vor Schmerzen jammerte und weinte. Unter dem Ahornbaume sah Jemand, der es uns erzählet, auch einen armen Greis. Was war denn das für ein armer Greis? Vielleicht ein armer Greis, der eben am Sterben lag? oder: der um eine Gabe bat? — Nein! Es war ein armer Greis, **welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.**

Durch diese Worte ist der arme Greis näher bestimmt. Man merkt es auch schon an „welcher" (denn damit ist ja doch der arme Greis gemeint), daß sie zu „Greis" gehören oder sich auf diesen beziehen, ihn näher bezeichnen. In diesem Worte „welcher" („der") liegt die verbindende oder beifügende Kraft. Die nähere Bestimmung des Dinges (Person) Greis ist also hier nicht durch ein Wort, sondern durch viele, durch einen ganzen Satz ausgedrückt. Solche Sätze nennt man —? Beifügesätze. Welches ist also der Unterschied zwischen einer (einfachen) Beifügung und einem Beifügesatz? —

Die Person „Greis" hat also zwei nähere Bestimmungen; die eine ist eine Beifügung (armen), die andere ist ein Beifügesatz — Dieser Beifügesatz: „welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief," steht demnach nicht für sich allein da; er vertitt nur die Stelle eines Gliedes im

anderen Satze, zu dem er gehört. Für sich allein, ohne den anderen, ist er deßhalb auch gar nicht verständlich. Ihr versteht ihn wohl, weil ihr denselben im Zusammenhange mit dem vorhergehenden, zu dem er gehört, schon mehrmals gelesen und gesprochen habet. Aber wir wollen einmal annehmen, es komme eben ein Knabe aus einer anderen Schule zu uns herein, und ihr würdet ihm weiter Nichts sagen, als: „welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief" — könnte der das verstehen? Sicher nicht! Warum? Er wüßte nicht, wer mit dem „welcher" gemeint sei. Und wollte man auch an die Stelle des Wortes „welcher" die Worte: „Ein armer Greis" setzen, so wäre dies: „Ein armer Greis auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief" ein unverständliches, schlechtes Deutsch. Wenn ihr aber diesen Satz so aussprechen würdet: „Auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief ein armer Greis," ja, so könnte man ihn verstehen; oder: „Ein armer Greis lag und schlief auf einer Bürde dürren Holzes."

Sätze, die man für sich allein nicht verstehen kann, nennt man Nebensätze; die anderen — Hauptsätze, beide verbunden — zusammengesetzte Sätze (Satzgefüge); wiederholet! „Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen armen Greis" = Haupt- oder Nebensatz? — Warum? —

In jedem Satze gibt es wie viele Hauptglieder? Zwei. Subjekt und Prädikat; alle anderen sind Nebenglieder. Ist also die Beifügung ein Haupt- oder Nebenglied des Satzes? — Beifügungen sind Nebenglieder, und Beifügesätze sind Nebensätze; diese stehen für die einfachen Beifügungen. Beifügesätze werden von den Hauptsätzen durch Beistriche getrennt.

Leset den dritten Satz ohne die Worte: „die von dem Baume gefallen waren!" Die Schüler lesen: „Einige große gelbe Blätter schienen ihn (wen?) decken zu wollen. —

Im Walde gibt es verschiedene Blätter: grüne, gelbe, dürre 2c. 2c.; unter diesen schienen ihn die gelben decken zu wollen und zwar nicht die kleinen gelben, sondern die großen gelben, und diese wiederum nicht alle, sondern nur einige große gelbe. Durch das Wort gelbe werden also die Blätter näher bestimmt und durch große die gelben Blätter. — Erinnert euch nur an Das, was ich euch über Bildung der Mehrzahl gesagt habe! (Kurze Wiederholung.) Wenn ich sage: Große, gelbe Blätter deckten ihn; so ist das, die Zahl angehend, am unbestimmtesten gesprochen; es könnten zwei oder auch Tausend und mehr sein. Sage ich aber: Einige große gelbe Blätter 2c.; so ist die Menge der Blätter zwar immer noch nicht in Bezug auf die Zahl bestimmt; allein einige sind mehr als zwei und weniger als Tausend. Wie viele denn? — Was gibt sonach das beigefügte Zahlwort einige an? Wie heißen die anderen unbestimmten Zahlwörter? — Welche von den großen gelben Blättern schienen den Greis decken zu wollen? Nur einige von denjenigen großen gelben Blättern, die von dem (Ahorn-) Baume gefallen waren (und ihn trafen, während er unter demselben lag und schlief), nicht einige von denjenigen, die schon früher abgefallen waren und auf dem Boden lagen. **Einige große gelbe Blätter** sind also näher bestimmt durch den Satz: die von dem Baume gefallen waren. Dieser Beifügesatz steht zwischen den Gliedern des Hauptsatzes; er wird deßhalb auch Zwischensatz genannt und durch zwei Beistriche vom Hauptsatze getrennt.

So ist die Uebung an diesem und an anderen Lesestücken so lang fortzusetzen, bis die Schüler vollständig sicher sind.

b) Schriftlich.

Nach folgendem Muster, welches der Lehrer an die Wandtafel schreibt, sind die Beifügungen und Beifügesätze aus den besprochenen Lesestücken von den Schülern niederzuschreiben und zu unterstreichen.

An einem . . . . . . feuchten, kalten Herbsttage
kam ich in einen . . . großen Wald.
Unter einem . . . . . hohen Ahornbaume

sah ich einen . . . . . armen Greis, welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.
Einige große gelbe Blätter, die von dem Baume gefallen waren,
. . . in . . . . . . seinem linken Arme
ruhte der . . . . . . lange Stab, welcher die Stütze seines Alters war.
u. s. w.

Fortsetzung.

a) Mündlich

Welche Dinge in der Erzählung sind hier näher bestimmt
1. durch Eigenschaftswörter?
2. durch Dingwörter?
3. durch Fürwörter?
4. durch ganze Sätze? rc. rc.

1. Wodurch werden zwei oder mehrere beigefügte Eigenschaftswörter, die sich auf ein (gemeinsames) Ding beziehen, verbunden und getrennt? z. B. feuchten, kalten Herbsttage = feuchten und kalten Herbsttage, und: sein weißes, lockiges Haar = sein weißes und lockiges Haar. Warum nicht desgl. in dem Falle: große gelbe Blätter? Weil (nach der vorausgegangenen Erklärung) das vorangehende Eigenschaftswort (große) nicht zu dem Dingworte allein, sondern auch zu dem mit dem anderen Eigenschaftsworte schon verbundenen Dingworte (gelbe Blätter gehört. (Die Betonung gibt dem Kinde den besten Wink hierfür.) Diese beiden beigefügten Eigenschaftswörter dürfen weder (= nicht) durch Bindewörter (und) verbunden, noch (= nicht) durch einen Beistrich getrennt werden. (weder — noch = nicht — nicht.)

Vergleichet die beiden Sätze:
1. An einem feuchten Herbsttage kam ich in einen großen Wald.
2. An einem kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald.
und gebet an, wodurch sie sich unterscheiden! —

Die beiden Beifügungen feuchten und kalten beziehen sich auf das gemeinsame Satzglied „Herbsttage", und es sind deßwegen die beiden Sätze 1 und 2 zu einem Satze zusammengezogen: An einem feuchten, kalten Herbsttage rc rc. oder: An einem feuchten und kalten Herbsttage rc. rc. oder: An einem ebenso feuchten, als kalten Herbsttage rc. rc.

Weiter sind die Sätze:
1. . . . sein weißes Haar war vom Winde und Regen ganz verworren;
2. . . . sein lockiges Haar war vom Winde und Regen ganz verworren.
zusammengezogen zu einem Satze = sein weißes, lockiges Haar rc. rc. oder: sein weißes und lockiges Haar rc. rc.

Wie im nackten Satze zwei oder mehrere Prädikate auf ein gemeinsames Subjekt oder eine und die nämliche Aussage auf zwei oder mehrere verschiedene Subjekte bezogen werden, so sind im obigen Falle zwei Beifügungen auf ein gemeinsames Ding bezogen. Solche Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben und sich auf ein gemeinsames Glied beziehen, sind zusammengezogene Sätze. Wiederholt!

(Wie den zusammengezogenen Satz in seinen Hauptgliedern (S. 493—495.), so behandle der Lehrer denselben auch mit Beifügungen derselben Art; insbesondere berücksichtige er die Anwendung der Bindewörter.)

2. Setzet vor die Wörter: Mattigkeit, Kummer, Schmerz, Angst rc das Geschlechtswort! — Die Mattigkeit, der Kummer, der Schmerz, die Angst. Wer seufzet, seufzet nicht immer wegen Mattigkeit; oft seufzen Menschen vor Kummer, vor Schmerz, aus Angst rc. rc. Da hat man denn Seufzer der Mattigkeit (wessen Seufzer?), Seufzer des Kummers (wessen Seufzer?) Seufzer des Schmerzes (wessen Seufzer?), Seufzer der Angst (wessen Seufzer?) rc. rc.

Das Dingwort die Mattigkeit ist geändert worden in: der Mattigkeit.
„ „ der Kummer „ „ „ „ des Kummers
„ „ der Schmerz „ „ „ „ des Schmerzes.
„ „ die Angst „ „ „ „ der Angst.

Wiederholt! Was ist die Biegung der Wörter? — Wodurch sind diese durch Dingwörter ausgedrückten Beifügungen auf „Seufzer" bezogen? 2c.

In diesem Falle kann man nach dem beigefügten Dingworte immer mit „wessen"? fragen. Diesen Fall der Biegung nennt man daher den **Wessenfall**. Warum nennt man 2c. 2c.?

3. Seine Kleidung, seine Bürde, (mein Hütlein, dein Hütlein, sein Hütlein, unser, euer, ihr Hütlein in der Erzählung von Wilhelm). Durch das (Bei=) Fürwort seine soll bestimmt werden, daß die Kleidung und Bürde dem Greise (der besprochenen Person gehören = die Kleidung des Greises, die Bürde des Greises; ebenso: sein Haar = das Haar des Greises; sein Gesicht = das Gesicht des Greises; in seinem linken Arme = in dem linken Arme des Greises. Setzt man statt der Beifürwörter die entsprechenden Dingwörter und bezieht diese durch die Biegung, so erhält man die Beifügung im Wessenfall.

Setzet den Ausdruck seine Kleidung für alle Personen in Ein= und Mehrheit!

	Einheit.	Mehrheit.	
Sprechende oder 1. Person	meine	unsere	Kleidung.
Angesprochene oder 2. Person	deine	euere	
Besprochene oder 3. Person	seine, ihre, seine . .	ihre	

u. s. w. u. s. w. tüchtig zu üben!

(Die hinweisenden Fürwörter als Beifügungen an einem anderen Lesestücke!)

4. Durch welches Wort ist der erste Beifügesatz mit seinem Hauptsatze verbunden? Durch das Wort welcher. Durch welches Wort der zweite? Durch die. Der dritte? Wieder durch welcher. Der vierte? Durch der.

Wer ist mit welcher, die, welcher, der in diesen vier Nebensätzen verstanden oder gemeint? Mit dem ersten welcher ist der Greis, mit dem zweiten Worte die sind die Blätter, mit dem anderen welcher ist der Stab, mit dem vierten Worte der ist der Windstoß gemeint. — Welcher, die, welcher, der stehen für die Dinge: Greis, Blätter, Stab, Windstoß: es sind mithin Fürwörter.

Wann müßte der Beifügesatz mit dem Hauptsatze verbunden sein durch welche, welches? Wann mit der, das? — —

. . . . sah ich einen armen Greis, welche auf einer Bürde . . . .
. . . . . „ „ „ „ „ welches „ „ „ . . . . .
. . . . . „ „ „ „ „ welcher „ „ „ . . . . .

Was ist davon richtig oder was falsch? — Warum?

.... sah ich eine arme Frau, welcher, welches oder welche auf einer Bürde 2c.?
.... „ „ ein armes Mädchen, welcher, welches od. welche „ „ „ 2c.?
.... „ „ arme Kinder, welcher, welches oder welche „ „ „ 2c.?

Einige große gelbe Blätter, der oder die oder das von dem Ahornbaume abgefallen? 2c. 2c. — Wonach richten sich diese Fürwörter?

Wenn also der Beifügesatz durch die Fürwörter **welcher, welche, welches**, und **der, die, das** mit dem Hauptsatze verbunden wird; so richten sich diese Fürwörter in **Geschlecht** und **Zahl** immer nach demjenigen Dingworte, auf welches sich der Beifügesatz bezieht. Wiederholet! Wodurch wird der Beifügesatz vom Hauptsatze getrennt? — Wie, wenn er zwischen den Gliedern des Hauptsatzes steht? 2c.

So bringe der Lehrer an anderen Lesestücken dem Schüler zur Anschauung, daß der Beifügesatz mit dem Hauptsatze auch verbunden werde durch die Wörter wo, woher, wohin, wenn, da, wie 2c. (wann mit daß und ob?) wenn das Dingwort des Hauptsatzes, auf welches sich der Beifügesatz bezieht, einen Ort, eine Zeit, eine Weise bezeichnet; daß es aber fehlerhaft sei, diese Wörter zu gebrauchen, wenn sich, wie oben, der Beifügesatz auf eine Person beziehe. **Z. B.**

. . . . . sah ich einen armen Greis, wo (statt: welcher oder der) auf einer Bürde 2c.

b) Schriftlich.

Setzet „seine Kleidung," — „sein Gesicht," — seine Bürde" — in Ein- und Mehrzahl der drei Personen.

Fortsetzung.

§.312. **1. Umformung der Beifügesätze zu Hauptsätzen.**

Zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Der Lehrer leite die Schüler an, die Sätze:

1) (armen Greis), welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.

2) (E. g. gelbe Blätter) die von dem Baume gefallen waren.

3) (lange Stab), welcher die Stütze seines Alters war.

4) (starken Windstoß), der die Blätter rascher und rauschender herabwarf.

zu für sich allein verständlichen Sätzen, zu Hauptsätzen, umzubilden, nämlich:

1) Ein armer Greis lag auf einer Bürde dürren Holzes und schlief. Oder: Auf einer Bürde düren Holzes 2c. 2c. — Es lag auf einer Bürde dürren Holzes ein armer Greis und schlief.

2) Einige große gelbe Blätter waren von dem Baume gefallen. Oder? (Mit veränderter Wortfolge.)

3) Ein langer Stab war die Stütze seines Alters. Oder?

4) Ein starker Windstoß warf die Blätter rascher und rauschender herab. Oder? 2c. 2c.

Fortsetzung an anderen Lesestücken.

b) Schriftlich.

Schreibet diese Umformungen nieder!

Fortsetzung.

§.313. **2. Umformung der Beifügungen zu Beifügesätzen.**

Zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Im ersten Satze: An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald — kommen drei Beifügungen, durch Eigenschaftswörter ausgedrückt, vor.

1. Umformung der ersten beiden zu einem Satze:

An einem Herbsttage, welcher feucht und kalt war, kam ich in einen großen Wald.

2. Umformung der dritten Beifügung zu einem Satze:

An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen Wald, der groß war.

3. Umformung der drei Beifügungen zu Beifügesätzen:

An einem Herbsttage, welcher (der) feucht und kalt war, kam ich in einen Wald, der (welcher) groß war.

Vergleichet diese drei Sätze mit einander und mit dem im Buche stehenden! — Was ist am schönsten und lautet am besten? — Warum? —

Fahret fort, die Beifügungen in den folgenden Sätzen ebenso umzubilden! — — — Wie heißt nun das Lesestück mit allen aus den Beifügungen umgeformten Nebensätzen? An einem Herbsttage, welcher feucht und kalt war, kam ich in einen Wald, der groß war. Unter einem Ahornbaume, der hoch war, sah ich einen Greis, der arm war 2c. 2c. 2c. Möchte man da nicht die Ohren zuhalten?! Wie schleppend, wie unangenehm und schlecht das doch klingt, und wie ganz anders und schön ist es im Buche! —

In einer Erzählung, Beschreibung, in einem Briefe ꝛc. ꝛc. muß man deßwegen überlegen, ob man ein Ding durch einen einfachen Ausdruck, durch ein Wort oder durch einen ganzen Satz näher bestimmen muß und in welcher Abwechslung. Freilich, wenn man nur einen Satz für sich allein hinstellt, dann ist es am Ende einerlei, ob man sagt: An einem feuchten, kalten Herbsttage ꝛc. ꝛc. oder: An einem Herbsttage, welcher feucht und kalt war ꝛc. ꝛc.

Aber im Zusammenhange ist es von großer Wichtigkeit, daß man stets die Form wähle, welche die Rede recht klar, geschmeidig und schön macht.

Das lernt man am besten, wie ich euch eben gezeigt habe, durch Vergleichung. Auch nur eine einzige einfache Beifügung in unserem Lesestücke umgebildet zu einem Beifügesatz, würde Etwas daran verderben; es wäre nicht mehr so wohlklingend. Vergleichet noch einmal den letzten Satz: „Mit gesenktem Haupte und wankenden Füßen ging er an seinem Stabe weiter — mit den Umbildungen der Beifügungen: Mit dem Haupte, das er sinken ließ, und mit den Füßen, die (ihm) wankten, ging er an dem Stabe, der sein (eigen) war, weiter. — Gewiß ist der Satz im Lesestücke nicht blos wohlklingender, sondern auch klarer.

Diese Uebung ist sehr fruchtbar; der Lehrer setze sie mündlich und schriftlich an anderen Lesestücken fort; sie bildet das Sprachgefühl und bringt Sicherheit in die Wahl des Ausdrucks und der Form.

b) Schriftlich.

Schreibet diese Umformungen nieder!

Fortsetzung.

3. Umformung der Beifügesätze zu Beifügungen. §.314.

Zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Diese Uebung ist von der vorausgegangenen die umgekehrte. Dort haben wir (einfache) Beifügungen in Beifügesätze umgewandelt; hier wollen wir diese zurückführen auf jene. Die Sätze heißen:

1. . . . (armer Greis), welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.
2. (Einige große gelbe Blätter), die von dem Baume gefallen waren,
3. . . . (lange Stab), welcher die Stütze seines Alters war.
4. . . . (starken Windstoß), der die Blätter rascher und rauschender vom Baume herabwarf.

Ihr sehet, die vier Beifügesätze stehen unmittelbar nach den Dingen (Greis, Blätter, Stab, Windstoß), auf welche sich diese Nebensätze beziehen. Das muß sein. Ein Beifügesatz soll möglichst nahe hinter demjenigen Dinge stehen, welches durch ihn näher bestimmt wird.

Nun sollet ihr den Nebensatz: welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief — so ändern, daß er als Beifügung (nicht Satz) vor „armen Greis" zu stehen kommt, nämlich an die punktirte Stelle: Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen . . . .? armen Greis. Wer will es probiren? Die Schüler verbessern sich gegenseitig, und der Lehrer hilft ihnen auf den Weg. — Einer: Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen schlafenden armen Greis. Ein Anderer: Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen liegenden und schlafenden armen Greis. — Schon besser! Im Nebensatze ist aber auch angegeben, daß das Liegen und Schlafen auf einer Bürde dürren Holzes geschah; das darf nicht vergessen, nicht ausgelassen werden. Versuchet weiter, wo diese Worte am besten hinpassen und richtig stehen.

Zu 1. Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen auf einer Bürde dürren Holzes liegenden und schlafenden armen Greis.

Ebenso

Zu 2. Einige vom Baume gefallene große gelbe Blätter schienen ihn decken zu wollen.

Zu 3. . . . . und in seinem linken Arme ruhte der die Stütze seines Alters seiende lange Stab.

Zu 4. Durch einen die Blätter rascher und rauschender vom Baume herabwerfenden starken Winstoß wurde er geweckt.

Leset nun die Erzählung im Buche! —

Nochmals von Anfang, aber mit den aus den Nebensätzen umgebildeten Beifügungen! Die Schüler lesen:

An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald. Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen auf einer Bürde dürren Holzes liegenden und schlafenden armen Greis. Einige vom Baume abgefallene große gelbe Blätter schienen ihn decken zu wollen. Die Hände hatte er gefaltet, und in seinem linken Arme ruhte der die Stütze seines Alters seiende lange Stab 2c. 2c. Wie ist es klarer und schöner, so oder so — mit diesen Umformungen oder wie es im Buche steht? — Warum?

b) Schriftlich.

Auch diese Umformungen und Vergleichungen werden schriftlich an anderen Lesestücken, die der Lehrer auswählt, dargestellt.

Stylistisches.

§. 315. Vier skizzirte Nachbildungen zur freien Ausführung am Lesestücke Nro. 8. „der arme Greis."

a. Eine alte Bötin sitzt gebückt neben ihrem vollen Korbe auf einem sogenannten Ruhestein an der Landstraße. Wann? Woher kam sie? Was trägt sie? Sie sieht vor sich auf den Boden, ohne auf die Vorübergehenden zu merken. Warum? Wie sieht sie aus? Wie ist sie gekleidet? Sie ist sehr arm, hält mit der einen Hand (mit welcher?) ihre schwere Last (in welcher Absicht?); darauf liegen einige Milchbrödchen (für wen?). Sie ist Großmutter; wer hilft ihr fort? 2c. 2c. Wer kennt eine solche Bötin? —

b. Ein armer Mäher liegt an einem heißen Nachmittage der Erntezeit in der Furche neben einem Kornfelde und ist eingeschlafen. Er hatte einen großen Theil des dürren Getreides bereits abgeschnitten und war eben im Begriffe, mit dem Hammer seine Sense zu dengeln (zu schärfen), um . . . .; aber er hat unausgesetzt von 4 Uhr des Morgens gearbeitet und ist deßhalb wohl vor Entkräftung jetzt umgesunken. Seine Sense liegt neben ihm; den Hammer hält er krampfhaft noch in seiner Rechten. Der Köcher (mit dem Schleifstein oder Wetzstein) ist an seinem Leibe durch einen Riemen befestigt. Stelle dich im Geiste vor ihn! Gib Alles genau an, wenn es noch so klein ist; beobachte ihn scharf; was liesest du in seiner Seele? Was thut er beim Erwachen? 2c. 2c. Vergleiche damit vorerst nochmals die Beschreibung des armen Greises unter dem hohen Ahornbaume!

c. Ich kam an einem schwülen Sommertage in ein armes Dörfchen. Da sah ich auf der steinernen Bank neben dem öffentlichen Brunnen einen hausirenden Besenverkäufer sitzen, der ein Stück Brod aus der Hand aß und von Zeit zu Zeit einen Trunk frischen Wassers dazu nahm. Seine Kleidung war die eines Odenwälders. Von welchem Stoffe und Schnitte? Neu? Geflickt? Zerrissen? Welche Form hatte sein Hut? Sein schweres Bündel und sein langes Stützholz, womit er die auf der einen Schulter ruhende Last im Rücken durchkreuzt oder durchsticht und sie so für beide Schultern geschickt zu theilen weiß, lagen etwas weiter von ihm ab neben an einem Hause. Wie weit ist er schon gegangen? Wie viel hat er verkauft und erlöst? Ist er mit seinem Lose, das ihm Gott beschieden, zufrieden? Was erschließest du aus seinen Gesichtszügen? Ist er jung, noch kräftig, schon alt? Sind ihm an diesem Platze Besen abgekauft worden? Wie lang blieb er hier? 2c. 2c.

d. Ein Handwerksbursche liegt neben am Wege unter einem Nußbaume. Er muß einen großen Marsch gemacht haben; denn er ist müde, und seine Füße sind

wund. Seine ausgezogenen Stiefeln liegen neben dem Felleisen an seinem Kopfe? er ist eingeschlafen. Von zwei lärmenden Knaben, die eben vorübergehen, wird er aufgeweckt. Was thut er? ꝛc. ꝛc.

Beschreibe Alles recht genau! —

Lesestück Nr. 9. §.316.

Jagdscene.

Die Felder und Berge waren mit glänzendem Schnee bedeckt; der Himmel trug das rosige Kleid der schönen Morgenröthe. Da sah ich drei Jäger, welche unter einer hohen Eiche standen. Die größeren Aeste des Baumes trugen eine schwere Last Schnee; die kleineren Zweige waren mit Reif behangen. Die Kleider der Jäger hatten eine hellgrüne Farbe und waren mit blanken Knöpfen besetzt. Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch, dessen rothes Blut den weißen Schnee färbte. Drei dunkelbraune Hunde saßen um den todten Körper und ließen die rothen Zungen lechzend hervorhangen.

A. Logische Uebung. §.317.

Notizen zur Besprechung.

Wenn die Sonne am Abende für uns untergegangen ist, werden immer noch einige Zeit am (westlichen) Himmel die Luft und die Wassertheilchen, die in ihr schweben, von den Sonnenstrahlen getroffen und erleuchtet. Die rothe und gelbe Farbe des Himmels, die dadurch erzeugt wird, nennt man das Abendroth oder die Abendröthe. Was ist demnach die Morgenröthe?

Ein rosiges Kleid = ein Kleid, das die Farbe der Rose hat (rosa.)

Welches ist sonach der Sinn des Satzes: Der Himmel trug das rosige Kleid der schönen Morgenröthe? —

Lechzen = im hohen Grade Durst empfinden; davon bildlich: eine sehr starke Begierde nach Etwas haben — vor Begierde brennen. Beispiele! . . . . ließen lechzend die rothen Zungen hervorhangen: nach Wasser verlangend. Was ist Thau und Reif? ꝛc. ꝛc.

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Wiederholung der verschiedenen Satzarten; Aufsuchen des Prädikates, Subjektes und der Beifügung in denselben, insbesondere der den Schülern noch unbekannten Satzglieder als Vorbereitung zu den folgenden Uebungen über Ergänzungen und Umstände. §.318.

a) Mündlich.

Die Schüler werden angeleitet, sich folgendermaßen auszusprechen:

1. Der erste Satz besteht aus zwei Hauptsätzen, weil jeder für sich ohne den anderen verstanden werden kann (= ein zusammengesetzter Satz, eine Satzverbindung); sie werden (wie hier) getrennt durch einen Strichpunkt. Im ersten Hauptsatze heißt das Prädikat: „waren bedeckt" und die Subjekte: „die Felder und Berge." Die Felder und Berge waren bedeckt = ein zusammengezogener Satz, weil ꝛc. ꝛc. — Die Subjekte Felder und Berge haben keine Beifügung; dagegen ist das Ding „Schnee" näher bestimmt durch „glänzenden." (Der Schnee glänzte, war glänzend — glänzender Schnee.) Im zweiten Hauptsatze heißt das Prädikat „trug", das Subjekt „der Himmel." Der Himmel trug = nackter Satz, weil ꝛc. ꝛc. „Rosig" ist eine nähere Bestimmung zu „Kleid", „schöner" eine solche zu „Morgenröthe" und der ganze Ausdruck: „der schönen Morgenröthe" die zweite Beifügung zu „Kleid". —

Welcher Satztheil im ersten und welcher im zweiten Hauptsatze bleibt zu erklären übrig? Im ersten mit (glänzendem) Schnee; im zweiten: das (rosige) Kleid (der schönen Morgenröthe.)

Ich will diese euch unbekannten Glieder an die Tafel schreiben und werde in einer folgenden Uebung darauf zurückkommen.

Die Schüler fahren fort:

2. Der zweite Satz ist ebenfalls ein zusammengesetzter Satz; der eine ist ein Haupt-, der andere ein Nebensatz (= Satzgefüge); **beide sind deßhalb getrennt durch einen Beistrich.** Nebensätze werden unter sich und von Hauptsätzen getrennt durch? —

„Da sah ich drei Jäger“ ist der Hauptsatz und: „welche unter einer hohen Eiche standen“ ist ein Beifügesatz, weil 2c.

„Sah“ ist das Prädikat, „ich“ das Subjekt. Ich sah = nackter Satz. „Jäger“ ist näher bestimmt durch das Zahlwort „drei“ und durch den Nebensatz. —

Welcher Satztheil bleibt also in diesem Hauptsatze unerklärt?

(Drei) Jäger. (An die Tafel!)

Wie heißt das Prädikat des Nebensatzes? — Wie das Subjekt? Bildet den Beifügesatz so um, daß er für sich ohne den Hauptsatz verstanden werden kann! (= Hauptsatz.) Nämlich: Drei Jäger standen unter einer hohen Eiche. — Suchet zuerst den nackten Satz, dann die Beifügungen! „Standen“ = P., die Jäger („welche“) = S. Die Jäger standen = nackter Satz. „Hohen“ ist Beifügung zu „Eiche“. (Hohe) Eiche bleibt unerklärt. (An die Tafel!)

3. Der dritte Satz ist zusammengesetzt aus zwei Hauptsätzen (= Satzverbindung); **sie sind geschieden durch einen Strichpunkt** (ohne mit Bindewörtern verbunden zu sein.) Verbindet sie mit und! Welches Unterscheidungszeichen müßt ihr nun vor „und“ setzen? — Wann wird vor „und“ („oder“) kein Komma gesetzt? — Verbindet sie mit hingegen oder dagegen! Wo müßten diese Bindewörter stehen? — Wie sind die Sätze zu trennen? — Die Aeste trugen = nackter Satz. Die Aeste des Baumes; des Baumes = Beifügung (im Wessenfall) zu Aeste. Die größeren Aeste (d. B.); größeren = Beifügung zu Aeste. Schwere = Beifügung zu Last; Schnee = Beifügung zu Last. Eine (schwere) Last (Schnee) bleibt unerklärt. (An die Tafel!)

Die Zweige waren behangen = nackter Satz.

Kleinere = Beifügung zu Zweigen.

Reif bleibt als Satzglied unerklärt. (An die Tafel!)

4. Der vierte Satz ist ein zusammengezogener; es beziehen sich darin zwei Prädikate „hatten“ (besitzen, besaßen) und „waren besetzt“ auf ein gemeinsames Satzglied „die Kleider“. Die Kleider hatten und waren besetzt.

„Jäger“, „hellgrün“ und „blanken“ sind Beifügungen zu —? Farbe und Knöpfe bleiben unerklärt. (An die Tafel!)

5. Der fünfte Satz: Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch, dessen rothes Blut den weißen Schnee färbte — ist ein zusammengesetzter Satz; er besteht aus Haupt- und Nebensatz (= Satzgefüge); letzterer ist Beifügesatz zu Hirsch **und ist getrennt** —? Ein Hirsch lag = nackter Satz.

Großer = Beifg. zu Hirsch, ihren = Beifg. zu Füßen. (Zu ihren) Füßen bleibt unerklärt. (An die Tafel!)

Durch welches Wort ist der Beifügesatz mit dem Hauptsatze verbunden? Durch „dessen.“ Formet den Beifügesatz zu einem Hauptsatze um! Was wird in dem Beifügesatze ausgesagt? — Wie heißt also das P., das S.? — Der nackte Satz? Das Blut färbte. Der erweiterte vollständige Satz? Das rothe Blut des (großen) Hirsches färbte den weißen Schnee. —

In dem Beifügesatze steht aber das Wort „Hirsches“ nicht; wie kommt es durch die Umformung in den Hauptsatz? Das Wort „dessen“ im Nebensatze steht für das Ding (gr.) „Hirsch“ im Hauptsatze.

In dem vorigen Lesestücke: „der arme Greis“ sind die Beifügesätze alle verbunden durch die Fürwörter: welcher (— e, — es), der, die, das; warum kann dasselbe hier nicht geschehen? In der Erzählung vom „armen Greise“ sind die Dinge, worauf sich die Beifügesätze beziehen, sämmtlich Subjekte in den Nebensätzen (wird nachgewiesen), stehen also im Werfall. Hier ist es

anders. Hirsch steht im Nebensatz als Beifügung im Wessenfall zu Blut. Es heißt: das (rothe) Blut des (gr.) Hirsches. Deßhalb ꝛc. ꝛc.

Setzet in den Hauptsatz statt des männlichen Dingwortes „Hirsch" ein sächliches z. B. das Reh. Wie müßte nun das verbindende Fürwort heißen? Ebenfalls dessell (r. Blut) ꝛc. Statt Reh setzet das weibliche die Kuh! Dann müßte es heißen: deren (r. Blut) ꝛc. Setzet die Mehrzahl: Hirsche, Rehe, Kühe. Wie muß jetzt das verbindende Fürwort im Nebensatze heißen? Deren (rothes Blut) ꝛc.

Folglich:

	Einzahl:			Mehrzahl:
	männlich —	weiblich —	sächlich.	für alle drei Geschlechter:
Werfall:	der	die	das	die
Wessenfall:	dessen	deren	dessen	derer (derer).

Ebenso entwickle der Lehrer später, nachdem die Ergänzungsfälle erklärt sind, die Biegungsformen im Wem- und Wenfall.

(den weißen) Schnee im Nebensatze ist das euch unbekannte Satzglied. (An die Tafel!)

Im sechsten Satze kommen zwei Prädikate vor „saßen" und „ließen hängen", die sich auf das gemeinsame Satzglied (drei dunkelbraune) Hunde beziehen. Dunkelbraune — todten — rothen = Beifügungen zu —? Die Worte: (um den todten) Körper, (die rothen) Zungen und lechzend sind uns (den Schülern) als Satzglieder unbekannt. (An die Tafel; sie bleiben hier alle stehen, bis ich nach wenigen Tagen euch dieselben kennen lehren werde).

b) Schriftlich.

Schreibet die Beifügungen und Beifügesätze aus diesem Lesestücke auf die Tafeln! Bedienet euch der Ueberschrift: Nähere Bestimmungen zu Dingen.

Z. B. glänzendem . . . . zu Schnee
rosige . . . . . . „ Kleid ꝛc. ꝛc.

Unterscheidung von bei- und untergeordneten Sätzen. §. 319.

a) Mündlich.

Drei dunkelbraune Hunde saßen um den todten Körper.

Drei dunkelbraune Hunde ließen die rothen Zungen lechzend hervorhangen.

(Beide Sätze sind im Lesestücke, da das Subjekt nur einmal gesetzt ist, zusammengezogen zu einem Satze = zusammengezogener Satz.) In diesen zwei Sätzen sagen wir von den Hunden zweierlei aus; erstens, daß sie . . ., saßen; zweitens, daß sie . . . . hervorhangen ließen.

Beide sind vollständig verständliche Sätze = Hauptsätze (Satzverbindung); einer nimmt dieselbe Stellung ein, wie der andere; sie stehen neben einander, keiner über oder unter dem anderen, sie sind einander beigeordnet, also ohne Bevorzugung, ähnlich wie die Kinder unter einander im Hause gegenüber den Eltern, die Schüler in der Schule vor dem Lehrer, alle gemeine Soldaten vor den Offizieren, die Unterthanen eines Landes vor Gesetz und Fürst. Sie sind einander neben- oder beigeordnet. — Dagegen sind die Kinder den Eltern, die Schüler dem Lehrer, der Gemeine dem Offizier, die Unterthanen dem Gesetze und Fürsten untergeordnet, von ihnen abhängig, oder diese jenen übergeordnet.

Aehnlich verhält es sich mit diesen beiden Sätzen, wenn wir sie in folgender Weise zusammenstellen:

1. Drei dunkelbraune Hunde, welche die rothen Zungen lechzend hervorhängen ließen, saßen um den todten Körper.

2. Drei dunkelbraune Hunde, welche (die) um den todten Körper herumsaßen, ließen die rothen Zungen lechzend hervorhängen. —

Im ersten Beispiele nimmt der Satz: Drei dunkelbraune Hunde saßen um den todten Körper — eine ganz andere Stellung ein, als der: welche die rothen Zungen lechzend hervorhängen ließen. Jener ist vollkommen verständlich — ein Hauptsatz; dieser ist nur ein Glied von jenem, ein Nebensatz; er hat sich nach

Geschlecht und Zahl desjenigen Wortes im Hauptsatze (Hund) zu richten, auf das er sich bezieht; er ist also von ihm abhängig — ihm untergeordnet.

Im zweiten Beispiele ist es gerade umgekehrt.

Wie also? — Wer spricht sich darüber aus?

Nun ist es aber keineswegs gleichgültig, wie man es sagt. Die Hauptsache macht man nicht zur Nebensache und die Nebensache nicht zur Hauptsache. **Es kommt also darauf an, welchen Gedanken man als den wichtigeren hervorheben und als solchen darstellen will.**

Wendet dieses auf die beiden Sätze an!

Vergleichet noch folgende Sätze, und sprechet euch darüber aus!

Die Kleider der Jäger, welche mit blanken Knöpfen besetzt waren, hatten eine hellgrüne Farbe. —

Die Kleider der Jäger, welche eine hellgrüne Farbe hatten, waren mit blanken Knöpfen besetzt. —

Die Kleider der Jäger hatten eine hellgrüne Farbe; auch waren sie mit blanken Knöpfen besetzt. —

Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch; sein rothes Blut färbte den weißen Schnee. —

Das rothe Blut eines großen Hirsches, der zu ihren Füßen lag, färbte den weißen Schnee. —

Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch, dessen rothes Blut den weißen Schnee färbte. —

d) Schriftlich.

Der Lehrer setze diese Umformung mündlich fort; er stelle aus den Lesestücken im Buche eine Anzahl solcher Sätze zusammen und weise die Schüler darauf hin; diese müssen alsdann selbst schriftlich die Fortsetzung aus dem Buche heraus unternehmen.

§.320. ## Lesestück Nr. 10.

Der Himmel nach einem Gewitter.

Das Gewitter hatte sich langsam nach Osten hinabgesenkt; im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau; nur um die Sonne, welche sich dem Untergange näherte, hatten sich einige zarte, wollichte Streifen gebildet, in denen die Sonne zu ruhen schien. Der Rest des Gewittergewölkes war scharf abgegränzt und hatte eine ruhigere, feste Haltung gewonnen. Nur im Südosten stand über der grauen Wand eine große tiefdunkle Wolke, die wie ein Gebirge in die mannigfaltigsten Zacken und Kuppen nach oben auslief und an den Seiten die vielfachsten Vertiefungen zeigte. Sie blieb fast ganz unverändert; selbst einzelne Bilder, die sich an ihrem Rande erhoben, hielten eine feste Gestalt und Lage. Sie war rings herum bis an die Masse des unteren Gewölkes mit einer silberweißen Kante umzogen, und trotz der untergehenden Sonne zeigte sich nirgends eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung; die Strahlen schienen das Innere derselben nur noch dunkler zu machen. Sie hatte dabei ein höchst friedliches Ansehen, und dieses fiel um so mehr auf, da man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte, von welchem die düsteren Gewölke des Nachmittags begleitet gewesen waren. Erst nach vollem Sonnenuntergange theilte sie sich in mehrere einzelne schwere Wolken, zwischen denen der klare Mond wundersam umherzog. —

§.321. ### A. Logische Uebung.

Vorbemerkung.

Wenn die Schüler im Orientiren geübt und angeleitet worden sind, zu verschiedenen Zeiten, bei Spaziergängen oder sonst von einem freien Orte aus, den Himmel mit Aufmerksamkeit anzuschauen und sich darüber auszusprechen; — dann

ist kein Zweifel: sie verstehen die Beschreibung ohne jede Erklärung. Wenn nicht, so ist in diesem Falle vor Allem nothwendig, ihnen die Himmelsgegenden zu erklären, sie aufmerksam zu machen auf die Entstehung eines Gewitters, auf den Himmel vorher und während desselben, auf die Bedeutung der „grauen Wand", auf die Vergleichung der „großen tiefdunkeln Wolke" mit einem „Gebirge von Zacken und Kuppen" rc. rc. Will der Lehrer noch etwas tiefer eingehen, so könnte er etwa Folgendes mit den Schülern durchsprechen:

1. Das Gewitter hatte sich langsam nach Osten hinabgesenkt. Was hat sich denn da eigentlich hinabgesenkt, wenn wir sagen: das Gewitter? — Hat sich der Blitz hinabgesenkt oder der dadurch verursachte und deßhalb darauffolgende Donner oder die Wolke, das Gewölk? — Der Blitz senkt sich gewiß nicht, am allerwenigsten langsam, an einer Stelle am Horizonte hinab; er fährt vielmehr mit der größten Schnelligkeit im Zickzack nach allen Richtungen und am weiten Himmel hin. (So schnell, wie der Blitz, mit Blitzesschnelle.) Der den Blitz begleitende starke Schall, der Donner, verhallt (vergeht) im unendlichen Raume; von ihm kann man nicht sagen, daß er sich hinabsenke nach Osten (oder Westen). Auch die Wolke an sich konnte nicht das Gewitter sein; denn sonst könnten wir jede Wolke ein Gewitter nennen. Und doch hat sich das Gewitter hinabgesenkt? Was war nun das sich Hinabsenkende? — Die ganze Naturerscheinung des Gewölkes mit Donner und Blitz.

(Wetter — Unwetter, Gewitter — Ungewitter: welche Bedeutungen? Was heißt: Gott behüte uns vor dem Ungewitter des Krieges? rc. rc.)

2. Man kann sagen: Das Gewitter sinkt nach Osten hinab, ist hinabgesunken, war hinabgesunken rc.; nicht aber: das Gewitter sinkt hinab, ist hinabgesenkt, war hinabgesenkt rc. rc., sondern: das Gewitter senkt sich hinab, senkte sich hinab, hat und hatte sich hinabgesenkt rc. Senken ist nicht = sinken; senken heißt: sinken machen. Den Todten ins Grab senken, heißt? Machen, daß er hinabsinke. „Es wäre besser, man bände ihm (wem?) einen Mühlstein an den Hals und senkte ihn in" rc. rc. Durch den Mühlstein machen, daß der Verführer der Unschuld in die Tiefe des Meeres sinke. Vor Aufbau eines Hauses rc. auf nicht fester Unterlage werden Steine u. dgl. hinabgesenkt, damit das darauf errichtete Gebäude später nicht sinke, d. h. sich nicht nach unten bewege aus Mangel eines festen Fundamentes. Sinken = sich nach unten bewegen — wie fallen; nur drückt das Sinken aus, daß das sich Niederbewegen allmählig und in geringerem Grade (was die Beschreibung noch besonders durch das Wort langsam ausdrückt) geschehe, als das Fallen. Stürzen (mit Sturm) = ein heftiges Bewegen nach jeder Richtung, welche es auch sei. Z. B. Er stürzt vor Freude oder Angst die Treppe herauf. Ein Reiter stürzt mit dem Pferde, wenn dies plötzlich oder mit Heftigkeit geschieht; er fällt, wenn er mit demselben aus der geraden Richtung auf den Boden zu liegen kommt; er sinkt mit ihm z. B. in einen Sumpf. Wenn die Geschäfte eines Handlungshauses schlecht gehen, so sagt man: es sinkt. Wann fällt es? Wenn es seine Zahlungen einstellen muß und keinen Credit (kein Vertrauen) mehr hat. Der Feldherr im Kampfe sinkt (von einer feindlichen Kugel getroffen) — er ist gefallen — (geblieben) heißt? — Ein Mensch in seiner Sittlichkeit sinkt; er ist gesunken? — (Aber: er singt? — (Die Mauer, der Thurm auf der einen Seite, der Boden, das halb untergegangene Schiff rc. rc. haben sich mehr und mehr gesenkt? Aber: der Knabe hat sich am heißen Ofen das Kleid, am Licht die Haare gesenkt?) rc. rc.

3. Das Gewitter hatte sich langsam hinabgesenkt. Wohin? — Nach Osten. Das über uns hingezogene Gewitter kam demnach woher? — Von Westen. Warum? — Wenn z. B. ein Gewitter von Südwest oder von Nordwest käme und in gerader Richtung sich hinzöge, so müßte es im ersten Falle nach Nordost, im zweiten nach Südost sich hinabsenken; denn dieß wären die Endpunkte dieser Richtung. —

Was wäre es aber für ein Unterschied, wenn es in der Beschreibung hieße: Das Gewitter hatte sich langsam im Osten hinabgesenkt? — Dieses im gäbe den Ort an, wo? d. h. an welcher Stelle oder an welchem Punkte des Gesichtskreises das Gewitter sich hinabgesenkt hätte Dann aber wäre nicht die Richtung

angegeben, wohin sich das Gewitter gezogen und darum auch nicht die, woher es gekommen. Für uns könnte es aus Süd und Nord kommen, sich am Horizonte hinziehen und dennoch im Ostpunkte hinabsenken. Dann würde es freilich unsern Zenith nicht berühren und deßhalb auch kein Gewitter für uns sein.

Daß das Gewitter, welches sich nach Osten hinabgesenkt, wirklich von West gekommen ist, also, wie es oft nicht geschieht, in gerader Richtung getrieben wurde, liegt auch noch im zweiten Satze ausgesprochen: „im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau. Also rein blau war diese eine Himmelshälfte, nicht aber die andere; dahin hatte sich ja die Masse gezogen. Das wieder in dem Satze zeigt an, daß der westliche Himmel vor (wenn auch nicht kurz vor) dem Gewitter schön blau war (und jetzt wieder so ist, = Wiederholung), nicht aber während desselben. Ihr sehet daraus, welche Bedeutung die Wörter nach, vor, von, im, während 2c. 2c. haben in den Verbindungen: nach Osten, im Osten, von Westen, vor und nach dem Gewitter und während desselben 2c. Ich werde in einer andern Uebung darauf zurück kommen. —

4. Der Ausdruck: „im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau", heißt nichts Anderes als: im Westen war (ist) der Himmel wieder rein blau.

Aehnliche Ausdrücke sind: Die Gegend lag im Finstern = war finster oder dunkel. Das Thal lag im Nebel = war nebelig 2c. 2c.

Die Sonne schien in wollichten Streifen zu ruhen. Wollicht. Warum werden die Streifen wollicht genannt? — Warum nicht wollig? — Welche Stoffe nennt man wollig (wollreich)? — Welches Obst ist steinicht? — Warum nicht steinig? — Ist der mit Steinen überschüttete Weg steinig oder steinicht? — Warum? — Wolliges oder wollichtes Haar? — Welche Bedeutung hat demnach die Silbe icht? — Viele helle Wölkchen am Himmel, die aussehen, wie Wolle, Aehnlichkeit mit der Wolle haben, heißt man? — Schäfchen. — Die Sonne schien in den wollichten Streifen zu ruhen. Es war also nur Schein, keine Wirklichkeit. (Die Bewegung der Sonne von Osten nach Westen ist übrigens auch nur Schein. Doch werdet ihr später noch lernen, wie sich das verhält.) Sie geht im Westen unter; sie steht also nicht, kann deßhalb auch nicht wirklich in den wollichten Streifen ruhen. Wie kam aber der Beobachter zu solchem Ausdruck? Er kam dazu, weil in diese wollichten Streifen, die bei Windstille nicht fortgetrieben wurden, die Sonne sich gleichsam niedergelassen zu haben und stille zu stehen schien.

5. Der Rest des Gewittergewölkes war scharf abgegränzt und hatte eine ruhigere, feste Haltung gewonnen.

Was denkst du dir unter dem Rest des Gewittergewölkes?

Das Gewitter hatte sich nach Osten hinabgesenkt; das am Himmel noch sichtbare oder übrig gebliebene Gewölk daran war dieser Rest. — War scharf abgegränzt. Sprich dich darüber aus!

Ich denke mir das so: Viele Wolken beisammen waren dieses Gewölk. Wo dasselbe aufhörte, war seine Gränze. Diese Gränze war sehr kenntlich; man hätte sie deutlich durch eine Linie darstellen oder abzeichnen können; der Rand war also nicht verschwommen und verwischt, wie das oft bei Wolken der Fall ist, die da immer dünner und durchsichtiger werden, daß man gar nicht sagen kann, wo sie eigentlich aufhören. Ich denke dabei an meine Schrift oder an eine an die Tafel gezeichnete Figur, etwa an ein Drei- oder Viereck 2c. 2c., das weich mit Kreide ausgefüllt ist. Sobald ich mit der Hand fest darüber hinfahre, sind die Buchstaben, Ziffer, die Zeichnung 2c. 2c. verwischt und die Größe derselben nicht mehr recht kenntlich und genau. Aehnlich, wie die flache Hand nun die Kreide von der Figur 2c. ab- und über die Tafel hin in immer dünnerer Schichte weiter getragen hat, so treibt es auch der Wind oft mit den Wolken; er streicht an den Wasserschichten hin und macht, daß sie nach ihrem Umfange zu an Dichtigkeit allmählig so abnehmen, daß man die Gränze nicht mehr genau angeben kann. — Wann hört der Tag auf, und wann fängt die Nacht an? — Ist der Tag von der Nacht demnach scharf abgegränzt oder nicht? — Was liegt dazwischen? — Wann fängt die Dämmerung an, und wann hört sie auf? 2c. 2c.

Und hatte eine ruhigere, feste Haltung gewonnen.

Gib an, warum man das jetzt sagen konnte! — Während des Gewitters war das Gewölk über uns unruhig; es war von einem starken Winde begleitet, der in verschiedenen Höhen verschieden strömte (Windströmungen) und die Wolken langsamer oder schneller über einander hin- und her-, das Ganze jedoch nach Osten trieb. „Die Wolken zieh'n und kreuzen sich." Nachdem nun das Gewitter vorbei war und der Wind sich nach und nach gelegt hatte, bewegte sich auch das Gewölk weniger, oder, was dasselbe ist, es hatte sich ruhiger gehalten und stand (jetzt im Osten) ziemlich fest. Diese Haltung des Gewölkes ist in der Beschreibung gemeint. —

Es 2c. hatte eine . . . . Haltung gewonnen = angenommen.

Wenn die Kinder in der Schule mit gekrümmtem Rücken, herabhängendem Kopfe, gebückt dasitzen, so ist ihre Haltung nicht wie? Nicht gerade, nicht aufrecht, nicht anständig, nicht gesund 2c. Und wie, wenn sie jeden Augenblick umhersehen, mit einander schwätzen und sich dabei bewegen? — Wann kann aber der Lehrer sagen: Ihr seid jetzt brav, ihr habt eine ruhige oder ruhigere, feste Haltung angenommen? —

6. Nur im Südosten stand über der grauen Wand eine große tiefdunkle Wolke, die wie ein Gebirge in die mannigfaltigsten Zacken und Kuppen nach oben auslief und an den Seiten die vielfachsten Vertiefungen zeigte. —

Was ist das für eine graue Wand im Südosten? — Wer hat sie dort erbaut? — Woher ist ihre Farbe? — Wer von euch hat sie je gesehen? — Nicht nach, sondern im Südosten, also dort, wo der Himmel die Erde zu berühren scheint, steht sie, so weit von uns entfernt, und — doch noch sichtbar! Der höchste Baum auf dem nächsten Berge, die Berge selbst, die große Kirche im Dorfe, der hohe Dom in der Stadt: wie klein erscheinen sie alle, wenn man nur wenige Stunden davon entfernt ist! Und nun denkt euch die Mauer am Horizonte! Wie groß mag sie wohl sein? — Aus Allem werdet ihr erkennen, daß es keine Wand war von Menschenhänden gemacht; es war eine graue Wand, die an jenem Tage nach dem Gewitter am südöstlichen Himmel stand und herabreichte bis auf die Erde. — Aus welchem Stoffe war sie nur errichtet? —

Mehrere wollen sprechen. Einer: Ich weiß nun, was ich mir unter der grauen Wand vorzustellen habe. In weiter Ferne erscheint uns der trübe Himmel mit dem herabfallenden Regen als Eine Masse, als eine einzige auf der Erde ruhende große graue Wolke, die senkrecht aufgethürmt dasteht, wie eine Riesenmauer aus alter Zeit. Diese Erscheinung „im Südosten" ist graue Wand genannt. — Ueber derselben stand eine große tiefdunkle Wolke, die mit einem Gebirge verglichen wird. Viele Wolken beisammen = ein Gewölk; zusammenhängende Berge = ein Gebirg. Wer in einem solchen schon herumgekommen ist, kann sich leicht jene Wolke vorstellen und umgekehrt, wer eine ähnliche Wolke gesehen hat, stellt sich leicht ein Gebirg vor. Große hervorragende und spitz zulaufende Felsen nennt man Zacken, Felsenzacken; die abgerundeten oberen Theile des Gebirges Kuppen. Dazwischen sind Vertiefungen in den verschiedensten Formen, die darnach ihre Benennungen haben. —

7. Die Wolke blieb fast unverändert. Das ist sonst selten der Fall; am meisten kann man sich vom Gegentheil überzeugen; das Gewölk verbindet und theilt sich in jedem Augenblicke. Aber auch diese Wolke blieb nicht ganz unverändert, sondern nur fast (= beinahe, nahezu, schier). Es ist das ein Beweis, daß sie groß und mächtg, der Wind dagegen sehr schwach war; dieser war so ruhig, daß selbst einzelne Bilder am Rande der tiefdunklen Wolke eine feste Lage und Gestalt hielten.

Die Bilder waren kleinere Wolken, welche die Gestalten von Dingen unserer Erde (von Thieren und Pflanzen 2c) darstellten; auch kann man die Wölkchen selbst so nennen, ohne daß sie Aehnlichkeit in ihrer Gestalt mit anderen bekannten Gegenständen haben.

8. Erkläre: 1. Trotz der untergehenden Sonne zeigte sich nirgends eine gelbliche Gluth oder bräunlich Mischung! —
2. Die Wolke hatte ein höchst friedliches Aussehen! —

(Trotz bezeichnet das Widerstreben gegen einen Grund oder die Nichtwirksamkeit des Grundes, hier der Ursache = adversatives Verhältniß.)

9. Daß sich nach Sonnenuntergang erst die große, tiefdunkle Wolke theilte, war die Wirkung von welcher Ursache? — Von der Erhebung des Windes. Wodurch ist derselbe jetzt erst entstanden? — Erwärmung und Abkühlung der Luft sind demnach Ursachen von welcher Wirkung? — In welcher Beziehung ist der Wind Ursache und Wirkung? — Was ist also eine Ursache, was eine Wirkung? — Beispiele!

Zwischen den einzelnen schweren Wolken, in die sich die große tiefdunkle Wolke theilt, ist wundersam der Mond umhergezogen. Nun nimmt aber der Mond seinen Lauf, den ihm Gott angewiesen von Anfang; er wandelt seine Bahn, gesetzmäßig, wie alle Himmelskörper und weicht davon nicht haarbreit ab. Und doch ist er zwischen den Wolken umhergezogen! Denkt euch einmal mehrere Wolken beisammen; wie unregelmäßig sind sie gestaltet! Fahret ihr nun mit euerem Finger, wie wenn ihr eine Linie ziehen wolltet, zwischen denselben hindurch, so wäre das der Weg, den der Mond gemacht! Wie ist das nur möglich?! Es ist eine herrliche, liebliche Täuschung! Ihr könnt euch am Abend von der Straße, von euerem Hofe aus oder auch durch das Stubenfenster öfters davon überzeugen. Größere Wolken müssen durchbrochen und der Himmel muß sonst heiter sein. Man muß es selbst sehen; es ist wundersam. Von einem Eisenbahnwagen oder von einem Dampfschiffe aus ꝛc. ꝛc., während sie schnell dahinrauschen, kann man ähnliche Beobachtungen machen.

§.322. B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Welche Gedanken (Erscheinungen am Himmel nach dem Lesestücke Nr. 10.) sind durch Haupt-, welche durch Nebensätze ausgedrückt und warum?

a) Mündlich.

Aus wie vielen Sätzen besteht diese Beschreibung? Aus sieben. Wie heißen sie? — Aus wie vielen kleineren Sätzen ist der erste zusammengesetzt? — Wie heißen sie? — ꝛc. ꝛc.

Welche sind durch Strichpunkte von einander getrennt, welche durch Beistriche? — Warum? — Die durch Strichpunkte von einander getrennten sind also Hauptsätze, die durch Beistriche getrennten Nebensätze.

Die Hauptsätze des ersten zusammengesetzten Satzes heißen?

1. Das Gewitter hatte sich langsam nach Osten hinabgesenkt;
2. im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau;
3. nur um die Sonne hatten sich einige zarte, wollichte Streifen gebildet.

Die Nebensätze zu 3. heißen?

a. (nur um die Sonne), welche sich dem Untergange näherte, = Beifügesatz, weil ꝛc. ꝛc. und da er zwischen den Gliedern des Hauptsatzes steht = Zwischensatz und ist getrennt durch zwei Beistriche.

b. (. . . Streifen gebildet), in denen die Sonne zu ruhen schien = Beifügesatz, weil ꝛc. ꝛc. und ist deßhalb durch einen Beistrich von ꝛc. ꝛc.

Formet den ersten Beifügesatz zu einem Hauptsatze um!

Die Sonne näherte sich dem Untergange.

Erhebet ebenso den zweiten Beifügesatz zu einem Hauptsatze!

Die Sonne schien in den (wollichten) Streifen zu ruhen.

Reihet nun einmal zu den 3 Hauptsätzen diese beiden als 4. und 5. an!

(Werden an die Tafel geschrieben.)

1. Das Gewitter ꝛc.; 2. im Westen lag ꝛc.; 3. nur um die Sonne ꝛc.;
4. Die Sonne (sie) näherte sich dem Untergange;
5. Die Sonne (sie) schien in den (. . . wollichten) Streifen zu ruhen.

Leset nun diese fünf Sätze und gebet Acht auf die Gedanken, ohne darauf zu hören, ob sie so im Zusammenhange gut oder schlecht lauten, und vergleichet

sie mit dem Inhalte des zusammengesetzten Satzes im Buche! — Welchen Unterschied findet ihr? — Sehet nun, ob die Hauptsätze unter 3., 4. und 5. schön aufeinander folgen und gut klingen: — Wie fangen sie alle drei an? — Vergleiche du weiter die drei letzten Sätze an der Tafel mit dem dritten im Buche nebst seinen zwei Nebensätzen, und sprich dich aus über Sinn und Form derselben! —

Jeder der drei letzten Sätze an der Tafel ist vollständig und für sich verständlich, jeder deßhalb ein Hauptsatz; sie stehen gleichberechtigt neben einander oder sind sich beigeordnet, weil in dieser Form der Sinn oder Inhalt eines jeden als gleichwichtig und gleichbedeutend dargestellt wird. Oder:

Von den drei Erscheinungen am Himmel:

1. daß einige zarte, wollichte Streifen sich um die Sonne gebildet hatten,
2. daß die Sonne sich dem Untergange näherte und
3. daß sie in einigen 2c. Streifen zu ruhen schien,

— in der Form des Hauptsatzes ausgesprochen — ist keine vor der anderen hervorgehoben oder als besonders in die Augen fallend ausgedrückt. Wollte dieses der Verfasser so? Nein; denn anders verhält es sich im Buche. Hier ist gesagt: „Im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau." Nun aber war nach dem Gewitter der ganze westliche Himmel in der That nicht rein blau. Das mußte einer treuen Beschreibung gemäß dieser Behauptung entgegengestellt werden. Da dieses Gesagte theilweise wieder aufgehoben (verneint, in engere Grenzen gezogen, ihm Schranken gesetzt) oder eingeschränkt werden soll, fühlt man schon an dem Wörtchen nur im darauffolgenden Satze, wenn man auch die Worte nach demselben gar nicht weiß. Liest man aber den ganzen Satz: „nur um die Sonne hatten sich einige zarte, wollichte Streifen gebildet"; so hört man dem Worte nur zweitens auch an, daß die Sonne im Westen gestanden haben muß, auch ohne den attributiven Nebensatz nach Sonne: „welche sich dem Untergange näherte." Denn wozu diese theilweise Verneinung des Satzes, wenn sein Inhalt ganz wahr wäre. — Stellt man überdies die beiden Sätze ohne das Wort nur zusammen: „im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau; um die Sonne hatten sich 2c.", so konnte die Sonne wohl im Süden oder Osten, nicht aber im Westen gestanden haben, weil wollichte Streifen (um die Sonne) kein reines Blau sind. — In dem Ausdrucke für die Erscheinung, daß sich um die Sonne einige zarte, wollichte Streifen gebildet hatten, liegt zugleich also die zweite ausgesprochen, daß die Sonne die Mittagslinie überschritten hatte und nun am westlichen Himmel stand. Ob sie mehr oder weniger ihrem Untergange nahe war, mußte also nach dem Gesagten von geringerer Bedeutung sein. Daher ist Dieses in einem Nebensatze, Jenes dagegen in der Form eines Hauptsatzes ausgedrückt. Ebenso lag es in der Absicht des Verfassers, dem Gedanken, daß die Sonne in den wollichten Streifen zu ruhen schien, eine weniger wichtige Stellung, nämlich die des Nebensatzes, zu geben. — Gib du ihm die Form des Hauptsatzes, und bringe diesen in Verbindung mit den vorhergehenden Sätzen! — Vergleiche nun diese Darstellung mit der im Buche! — Welcher gibst du den Vorzug? — Warum? —

So mit den anderen sechs Sätzen der Beschreibung! —

Die Nebensätze derselben sind, mit Ausnahme eines einzigen im 6. zusammengesetzten Satze („da man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte"), alle Beifügesätze, welche von dem Schüler aufgefunden, zu Hauptsätzen umgeformt und mit den anderen verglichen werden.

Weiter:

Wie viele Arten von Satzgliedern hast du bis jetzt kennen gelernt? — Drei. Wie heißen sie? Prädikat, Subjekt und Beifügung (Attribut).

1. Wenn der Satz nur Subjekt und Prädikat enthält, so heißt er? —
2. Wenn zwei oder mehrere Prädikate zu einem Subjekte gehören? —
3. Wenn ein Prädikat zu zwei oder mehreren Subjekten gehört? —
4. Wenn sich mehrere Prädikate auf mehrere Subjekte beziehen? —
5. Wenn ein Satz mehr als die beiden Hauptsätze z. B. eine Beifügung enthält? —
6. Wenn zwei oder mehrere Beifügungen derselben Art sich auf ein Ding beziehen?

b) Schriftlich.

1. Stellet die Antworten hierauf in Frage, und versuchet, die von mir gestellten Fragen als Antworten darauf zu geben! —

2. Die Schüler analysiren darnach das Lesestück und schreiben diejenigen Satztheile auf ihre Schiefertafeln, für welche sie bis jetzt noch keinen Namen kennen gelernt haben, wie das in dem vorhergehenden Musterstücke durch den Lehrer an der großen Wandtafel, wo jene Satzglieder immer noch stehen, geschehen ist; — es sind nämlich außer Subjekt, Prädikat und Beifügung alle übrigen Glieder im Satze. —

§.323. II. Die Ergänzung, der Umstand (und die Ergänzungs- und Umstands-Sätze.)

(Am Lesestücke Nr. 9. „Jagdscene.")

a) Mündlich.

Betrachtet die auf der Tafel stehenden, euch noch unbekannten Glieder der sechs Sätze aus der Beschreibung der drei Jäger! (Siehe Seite 515). Das erste heißt: „mit (glänzendem) Schnee." Wenn der erste Hauptsatz (nehmet euer Buch, und schlaget die Beschreibung nach!) so hieße: „Die Felder und Berge waren bedeckt"; — was wolltet ihr in diesem Falle weiter wissen? Dann würden wir fragen: womit bedeckt? Wir wünschten das Ding zu wissen, womit die Felder ꝛc. bedeckt waren. Warum? Weil sonst der Satz nicht vollständig und deßhalb nicht verständlich wäre; denn Felder und Berge können ja mit verschiedenen Dingen bedeckt sein, z. B. mit Schlossen, Glatteis, Nebel (zur anderen Zeit mit Rauch, Staub ꝛc. ꝛc.).

Die Thätigkeit „bedecken" läßt sich nicht denken ohne das Ding, womit die Felder und Berge bedeckt waren. Das Ding „Schnee" (das erste, das auf der Tafel steht) muß also zu der Thätigkeit „bedecken" genannt werden, wenn diese ganz verstanden werden soll. „Schnee" ist also ein die Thätigkeit „bedecken" ganzmachendes oder ergänzendes Ding = Ergänzung. „Schnee" bezieht sich auf „bedecken", ein Ding auf eine Thätigkeit. Der Satz: Der Himmel trug, (die Magd trug, der Baum trug, die Knaben tragen ꝛc.) ist nicht vollständig, wenn nicht angegeben ist, was der Himmel trug. Zur Thätigkeit „tragen" muß also wieder ein Ding genannt werden, das getragen wird, und dieses Ding heißt in unserem Lesestücke: „Kleid", — das euch unbekannte Glied des zweiten Hauptsatzes. Das Ding „Kleid" hat Bezug auf die Thätigkeit „trug," sowie das Prädikat auf das Subjekt und die Beifügung auf ein Ding. Kleid ist also die Ergänzung zu trug.

So mit:

Ich sah — wen? (drei) Jäger. Die Jäger standen — wo? Unter einer (hohen) Eiche. (Die Worte: Unter einer Eiche geben den Ort an, wo die Thätigkeit „stehen" geschehen ist.)

Die Aeste trugen — was? Eine (schwere) Last Schnee. Die Zweige waren behangen — womit? Mit Reif. Die Kleider hatten (= besaßen) — was? Eine (hellgrüne) Farbe, und waren besetzt — womit? Mit (blanken) Knöpfen. Ein Hirsch lag — wo? Zu (ihren) Füßen. Das Blut färbte — was? Den (weißen) Schnee. Die Hunde saßen — wo? Um den (todten) Körper und ließen hervorhängen — was? Die (rothen) Zungen. Und ließen hervorhängen — wie? Lechzend.

Lechzend gibt die Art und Weise an, wie die Hunde die Zungen hervorhängen ließen = wie die Thätigkeit „hervorhängen" geschehen ist.

Die Satztheile, die ich an die Wandtafel geschrieben, sind also die Antworten auf welche Fragen? — Und beziehen sich auf welche Thätigkeiten (Eigenschaften) in diesem Lesestück? — Welche Glieder im Satze sind dies aber? — Diese Fragen sind oft zu wiederholen und zu betonen! —

Fortsetzung am Lesestück Nr. 10. §.324.

Nehmet jetzt eure Schiefertafeln, und schlaget zugleich das 9. Lesestück auf! Aus diesem habet ihr zuletzt alle Satztheile aufgeschrieben, die keine Subjekte, Prädikate oder Beifügungen sind. Wir wollen sie näher betrachten!

Auf eueren Tafeln steht zuerst? Nach Osten. Dann? Langsam 2c. 2c. Das Gewitter hatte sich hinabgesenkt.

Wenn wir nun „nach Osten" zur Antwort erhalten wollen, wie müssen wir fragen? Wir müssen fragen: wohin hatte sich 2c.? Antwort: nach Osten hatte sich 2c. 2c. Das gibt den Ort an, nach welchem die Thätigkeit „sich hinabsenken" ihre Richtung genommen; wie hatte sich 2c. 2c.? langsam hatte sich 2c. 2c. Dieses Wort gibt an, wie die Thätigkeit „hinabsenken" geschehen ist.

(Die verschiedenen Fragen nach den Thätigkeiten werden alle an der Tafel notirt und solche auf das weiter unten entworfene Schema zurückgeführt.)

So mit: Der Himmel lag — wo? im Westen — wie? im (reinsten) Blau . . . Streifen hatten sich gebildet — wo? um die Sonne — Die Sonne näherte sich — wem? dem Untergange.

Der Rest (des Gewittergewölkes) war abgegränzt und hatte gewonnen.

1. war abgegränzt — wie? scharf.

2. hatte gewonnen — was? eine (ruhigere, feste) Haltung.

Eine (große tiefdunkle) Wolke stand = wo? im Südosten.

Die Wolke lief aus und zeigte.

1. lief aus — wie? wie ein Gebirge.

2. zeigte — wo? an den Seiten — was? Vertiefungen.

Sie (die Wolke) blieb — wie? (fast ganz) unverändert. (Selbst einzelne) Bilder hielten — was? eine (feste) Gestalt und Lage. Die Bilder erhoben sich — wo? an (ihrem) Rande. Sie (die Wolke) war umzogen — wo oder wie? ringsherum — bis wohin? bis an die Masse (des [unteren] Gewölkes) — womit? mit einer (silberweißen) Kante. Die Strahlen schienen zu machen — was? das Innere (derselben = der Wolke) — wie? noch dunkler. Sie (die Wolke) hatte = besaß (dabei?) — was? ein (höchst friedliches) Ansehen. Dieses (Ansehen) fiel auf (auffallen) — wie? um so mehr = ganz besonders stark — warum? da (weil) man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte. Diese Antwort, die den Grund auf die Frage warum? angibt, ist nicht ein einfacher Ausdruck, sondern ein ganzer Satz.

Ist der Satz: „da (oder weil) man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte," für sich allein ohne den anderen, mit dem er zusammenhängt, verständlich oder nicht? —

Er ist also ein Nebensatz und wodurch vom Hauptsatze getrennt? — Bilde denselben zu einem Hauptsatze um! Man hatte das starke Gewitter noch in Erinnerung = man erinnerte sich des starken Gewitters.

Man erinnerte sich — wessen? des starken Gewitters. Wenn man sagt: Man erinnert sich an das starke Gewitter, so fragt man: an was?

Der Lehrer lasse die Schüler aus denjenigen Lesestücken, deren Inhalt sie in der Lese- und Sprachstunde schon kennen gelernt haben, den objektiven Genitiv anschauen und die Beispiele dafür in der zusammenhängenden lebendigen Rede im Verhältnisse zu den anderen Sätzen erkennen. Sie schlagen z. B. Nr... ihres Lesebuches auf. Es ist ein solches, das ihnen im Leseunterrichte bereits erklärt worden ist. — Er frage etwa: Wer könnte den Inhalt desselben noch angeben? — Wer weiß von euch, wo darin der Satz steht: „Ich schlug mit beiden Händen auf meine Kniee, sprang hastig auf und ging, ein Liedchen pfeifend, meines Weges weiter?" Wenn du nun aus diesem Satze: „Ich ging meines Weges weiter," die zwei Worte: „meines Weges" als Antwort geben solltest: wie müßte ich dich darnach fragen? Wessen Weges gingest du weiter? Richtig; merket euch alle mit dem Bleistift diesen Fall, nach dem man mit „wessen" fragen muß, durch das Zeichen √ vorn an der Zeile an! In Nr....:

„Ein Löwe würdigte einen drolligen Hasen seiner näheren Bekanntschaft."

Ein Löwe würdigte — wen? den Hasen.

„ „ „ — wessen? der (s. n.) Bekanntschaft.

Merket euch auch diesen Fall durch das Zeichen! —

In Nr....: „Bedenke, mein Sohn, wenn sich unsere Hände einmal der Lüge bedienen, so wird sich auch das Herz bald daran gewöhnen." Unsere Hände sollen sich nicht bedienen — wessen? der Lüge.

In Nr....: „Da schämten sich die Herren ihrer unwürdigen Unterhaltung. Die Herren schämten sich — wessen? ihrer (der) Unterhaltung. So etwa 12 Beispiele. Die Schüler mögen sie auswendig lernen und dem Lehrer, wenn er darnach fragt, auch im Buche zeigen.

Weiter: Die (düsteren) Gewölke (des Nachmittags) waren begleitet gewesen — von wem? von dem (starken) Gewitter.

Sie (die Wolke) theilte sich — wann? nach (vollem) Sonnenuntergange — wie? in mehrere einzelne schwere Wolken.

Der (klare) Mond zog umher — wie? wundersam.

Noch habe ich auf folgenden Satz aufmerksam zu machen:

„und trotz der untergehenden Sonne zeigte sich nirgends eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung." Eine gelbliche Gluth 2c. 2c. zeigte sich also nicht = nirgends = an keiner Stelle. Oder: Keine gelbliche Gluth 2c. 2c. zeigte sich. Das „keine" vor dem Subjekte ist = dem „nicht" oder nirgends im Prädikate. Aber es ist doch sonderbar, daß in einer Beschreibung des Himmels auch angegeben ist, was nirgends am Himmel zu sehen war, was sich an demselben gar nicht zeigte. Warum ist doch von dieser gelblichen Gluth oder bräunlichen Mischung die Rede? Weil sonst bei untergehender oder schon untergegangener Sonne solche Farben am Himmel sichtbar werden, was ja über die Entstehung der Abend- und Morgenröthe im 10. Lesestücke bereits erklärt wurde; daß diese Farben sich nun in dem durch das Gewitter von Wassertheilchen gereinigten Luftkreise nicht zeigten, war jener Anmerkung werth. Und hätten sie sich gezeigt: wie müßte der Satz heißen? — „und wegen der untergehenden Sonne zeigte sich (überall oder wo?) eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung." — Eine gelbliche Gluth 2c. 2c. zeigte sich — warum? weßhalb? wegen welcher Ursache zeigte 2c. 2c. Antwort: Wegen der untergehenden Sonne. Durch die untergehende Sonne wird dieses Farbenspiel am Himmel hervorgebracht. Untergehende Sonne ist folglich Ursache und die dadurch erzeugten verschiedenen Farben die Wirkung.

Nun aber war an jenem Abende nach dem Gewitter diese Ursache vorhanden; doch blieb die Wirkung aus! Diese Nichtwirksamkeit der Ursache, dieses Widerstreben gegen dieselbe (adversatives Verhältniß) wird durch das Wort trotz bezeichnet. —

Wer hat im Lesebuche schon ähnliche Sätze gelesen? Wo stehen sie? — Wie heißen sie? Trotz des starken Feuers im Ofen wollten die gefrorenen Fenster nicht aufthauen. Trotz der sehr großen Kälte des vorhergegangenen Winters hatten die Weinstöcke nicht viel gelitten 2c. 2c. Erkläre sie!

Nachdem so einige Lesestücke besprochen sind, werden die Schüler abstrahiren:

I. Daß außer Subjekt, Prädikat und Beifügung **alle anderen Glieder** solche sind, durch welche die Thätigkeit oder Eigenschaft (welche in den beiden Beschreibungen allemal das Prädikat sind) **ergänzt oder dem Ort, der Zeit, der Weise und dem Grunde nach näher bestimmt werden.**

II. Daß diese die Thätigkeit (Eigenschaft) **ergänzenden Dinge und Sätze** die Antworten sind auf folgende Fragen:

(Die Antwort auf die

1. Frage: wer oder was? ist stets das Subjekt).
2. Frage: wessen?
3. Frage: wem?
4. Frage: wen oder was?

III. Daß die die Thätigkeit **bestimmenden Theile**, welche man Umstände oder Umstandssätze nennt, als Antworten auf folgende Fragen stehen:

1. **Ort: wo? wohin? woher?**

2. Zeit: wann? wie lange?
3. Weise: wie?
4. Grund: warum? (weßhalb? wem zufolge? 2c. 2c.)

Dieses Schema entwirft der Lehrer an der Wandtafel und leitet nun, die Uebung fortsetzend, die Schüler an, darauf zu sehen, ob das Prädikat durch ein Zeit- oder Eigenschaftswort ausgedrückt ist, um sodann zu untersuchen, **ob und warum oder warum nicht** Antworten auf die genannten Fragen als einfache Glieder im Haupt- oder Nebensatze zum betreffenden Satze vorkommen.

b) Schriftlich.

Das Besprochene wird nun in folgender Wese dargestellt:

Prädikate.	Fragen.	Ergänzungen oder Umstände. (Sätze) als Antworten.
1. hatte sich hinabgesenkt	wohin?	nach Osten (Umstand des Ortes).
„ „ „	wie?	langsam (U. d. Weise).
2. lag	wo?	im Westen (U. d. Ortes).
„	wie?	im (reinsten) Blau (U. d. Weise).
3. hatten sich gebildet	wo?	um die Sonne (Ort).
4. näherte sich	wem?	dem Untergange (Ergänzung).

u. s w.

Fortsetzung. §.325.

Welches sind in dem Lesestück Nr. 4. „das seltene Glück“ die vorkommenden Ergänzungen und Umstände oder Ergänzungs- und Umstandssätze? Welches sind die Unterscheidungszeichen dafür?

a) Mündlich.

I. Satz. Die Glocken des Thurmes begrüßten mit hellem Läuten die Ankunft des neuen Jahres = erweiterter Satz, weil 2c. 2c.

1. Die Glocken begrüßten = nackter Satz, weil 2c. 2c. (Subjekt, Prädikat.)
2. Beifügungen sind: des Thurmes zu? — hellem zu? — neuen zu? — des (neuen) Jahres zu? — weil 2c. 2c.

Soweit hat sich der Schüler vorerst über jeden Satz auszusprechen — über **Prädikat, Subjekt, Beifügung und Beifügesätze.**

Die anderen Theile der Sätze müssen nun entweder Ergänzungen oder Umstände (= Sätze) sein. Wie finden wir sie? Indem wir auf die Thätigkeit (das Prädikat) die aufgefundenen Fragen, die wir an die Tafel geschrieben, richten und dann nachsehen, ob Antworten darauf in der Erzählung gegeben sind. Also:

(Die Glocken) begrüßten — wessen? Was sagt ihr zu diesen 2 Fragen; kann
. . begrüßten — wem? man sie stellen oder nicht?
. . begrüßten — wen oder was? Antwort: Die Ankunft (des neuen Jahres) = das Neujahr.

Diese Antwort auf die 4. Frage des Schemas ist demnach eine Ergänzung. Erkläre noch einmal, warum! Weil das Urtheil „die Glocken begrüßten“ nicht vollständig oder dem Sinne nach nicht ganz wäre ohne diesen Zusatz; denn sobald man sagt: „die Glocken begrüßten“, so will man auch wissen, wen oder was sie begrüßten. Richtig; die Thätigkeit begrüßen läßt sich hier nicht denken, ohne ein Ding, auf welches sie zielt Dieses Ding nennt man also Ergänzung (Ziel, Objekt) und die Zeitwörter, welche ein solches Ziel verlangen, bezüglich (zielende, objektive). Wie wird man sonach diejenigen Zeitwörter nennen, die keine Ergänzung erfordern? (Beispiele!)

Der 4. Fragefall führt zwei Fragewörter: welches wirst du für unser Beispiel wählen? — Merkt euch: Wenn die Antwort in diesem Fragefall eine Sache —, so fragt man mit **was**; ist sie aber eine Person, so fragt man mit **wen**. Ist Ankunft eine Sache oder Person? — **Wie fragt man also, mit wen oder was? — Setze statt dieser Sache eine Person!**

Stellet nun die Fragen für die Umstände auf die Thätigkeit!
(Die Glocken) begrüßten — wo? wohin? woher?
„ „ begrüßten — wann? wie lange?
„ „ begrüßten — wie?
„ „ begrüßten — warum ꝛc.?

Welche von diesen Fragen passen, welche nicht? — Warum? — Welche könnten möglich beantwortet werden, welche nicht? — Welche sind wirklich beantwortet? Nur die Frage wie. Mit hellem Läuten = hellläutend, helltönend. Diese Antwort gibt die Art und Weise an, wie die Thätigkeit „begrüßen“ geschehen ist. Die Antwort auf die Frage wie? ist also ein Umstand der Weise.

Versuche, in diesem Satze den Ort anzugeben, wo die Thätigkeit (begrüßen) etwa geschehen sein könnte! In einem (freundlichen) Landstädtchen begrüßten die Glocken ꝛc. ꝛc. Probire, einen Umstand des Ortes auf die Frage wohin? oder woher? mit dem Satze in Verbindung zu bringen! Das geht nicht. Warum? Weil die Thätigkeit begrüßen nicht eine örtliche Richtung von oder nach uns nimmt, wie z. B. werfen, schießen, reiten, fahren, sehen, reisen, kommen ꝛc. ꝛc. eine solche nehmen können; da kann man auf die Fragen: woher? und wohin? antworten. — Könnte denn aber gesagt sein, wann? oder wie lange? diese Thätigkeit geschehen ist? — Gib Beispiele an! In einem freundlichen Städtchen begrüßten mit Tagesanbruch die Glocken des ꝛc. ꝛc. Oder: Mit Tagesanbruch begrüßten in einem freundlichen Städtchen die Glocken des ꝛc. ꝛc. Oder: Die Glocken des Thurmes begrüßten mit Tagesanbruch in einem freundlichen Städtchen ꝛc. ꝛc. ꝛc. ꝛc.

(Belehrung über die Wortfolge)

Warum aber kommen nur die Antworten auf diese Fragen vor, warum nicht die Umstände des Ortes, der Zeit ꝛc. ꝛc.? Weil der Verfasser dieser Erzählung jene Angaben nicht für wichtig genug erachtet hat. Allerdings bleibt es für uns immerhin ungewiß, ob die Glocken des Thurmes in einer großen oder kleinen Stadt, ob in einem Dorfe oder Dörfchen, ob des Nachts um 12 Uhr oder des Morgens um 5 oder 6 Uhr, ob 10 Minuten oder $1/_2$ Stunde lang geläutet wurden ꝛc. ꝛc. Aber wenn wir auch das nicht wissen, was liegt daran? Ich habe euch früher einmal gesagt, daß man nicht Alles sagt und schreibt, was man weiß, sondern nur Das, was man will und soll oder in guter Absicht für wichtig genug hält.

Es kommt in dieser schönen Erzählung vorzüglich darauf an, was in dem erhebenden Augenblicke des Glockengeläutes die Kinder und der Vater gefühlt, gedacht, gesprochen und gethan haben. Dieses ist deßhalb auch der Reihe nach aufgezählt. Ob es ein wenig früher oder später geschehen, ob da oder dort, — das ist nicht von so großer Bedeutung für uns, da wir ja auch ohnehin den lieben Vater und seine frommen Kinder gar nicht kennen. —

Sind in dem Satze die beiden Glieder, die Ergänzung und der Umstand der Weise, durch ein Unterscheidungszeichen von den anderen Satztheilen getrennt oder nicht? —

II. Satz. Da erwachte der Vater Joseph, der seit zwölf Wochen krank gewesen war und das Bett hüten mußte = ein zusammengesetzter Satz, weil ꝛc. ꝛc.

Haupt- und Beifügesatz, getrennt durch Beistrich.

1. a. Joseph erwachte = nackter Satz, weil ꝛc. ꝛc.
   b. Vater [1]) ist Beifügung zu Joseph, weil ꝛc. ꝛc.; es war also nicht Onkel Joseph, Vetter Joseph, Bruder Joseph, Freund Joseph ꝛc. ꝛc., sondern Vater Joseph.

---

1) In der Verbindung von Eigennamen mit vorangehenden Titeln und mit Verwandtschaftsbenennungen, welche statt der Titel gebraucht werden, ist der Eigennamen nicht als ein Attribut des Titels und daher nicht als Substantiv in Apposition, sondern der Titel als Attribut des Eigennamens anzusehen. Die Titel werden in dieser Verbindung im Singular insgemein ohne Artikel und ohne Flexion gebraucht. Becker.

Andere Satzglieder kommen in diesem Hauptsatze nicht vor; wir gehen deßhalb zum Nebensatze über.

2. a. Der Beifügesatz (attributive Nebensatz) ist zu einem Hauptsatze umzubilden!

Vater Joseph war seit zwölf Wochen krank gewesen und mußte das Bett hüten = zusammengezogener Satz, weil etc. etc.

b. Joseph war krank gewesen
Joseph mußte hüten } = zwei nackte Sätze, weil etc. etc.

c. Vater = Beifügung.

(Soweit wieder der Schüler, was jedoch in der Folge unterbleibt, sobald er die nöthige Gewandtheit im Zergliedern besitzt.)

Zu II. 2. Richte auf das erste Prädikat, auf die Eigenschaft war krank gewesen, die betreffenden Fragen! —

Welche Antwort erhältst du? Ich erhalte nur auf die eine Frage: wie lang? die Antwort: seit zwölf Wochen.

Die Antwort drückt aus, wie lang das Kranksein gedauert hat, folglich die Zeitdauer — Umstand der Zeit.

Welche von den uns bekannten Fragen kann man passend nach der Eigenschaft stellen? — Warum? —

Welche könnten wohl beantwortet sein, sind es aber nicht? —

Richte auf das zweite Prädikat, auf die Thätigkeit mußte hüten, deine Fragen; sprich dich aber ohne meine Hülfe darüber aus!

Man lasse auf die Thätigkeiten oder Eigenschaften als Prädikate noch so lang alle Fragen des Schemas richten, bis die Schüler von selbst nur die stellen werden, welche im Lesestücke beantwortet sind, bis sie also von der gegebenen Antwort auf die zu stellende Frage schließen.

III. Satz. „Ei, wie ist mir doch so wohl!" sagte er zu sich selbst. Dies ist ein zusammengesetzter Satz; er besteht aus zwei kleineren; sie heißen etc. etc. Warum sind sie durch ein)! getrennt? —

Damit ihr kennen lernet, wie sich die beiden zu einander verhalten oder in welchem Verhältniß der erste zum zweiten steht; so wollen wir dies Mal am letzteren anfangen:

Er sagte zu sich selbst = ein erweiterter Satz, weil etc. etc.

Er sagte = nackter Satz, weil etc. etc.

Wer ist mit dem persönlichen Fürworte er gemeint? —

Demnach: Joseph sagte. Warum seid ihr mit diesen zwei Worten nicht zufrieden, wenn ich Nichts weiter hinzufüge? — Weil man wissen möchte, was? und zu wem? Joseph sagte.

Sehet ins Buch, und gebet an, ob diese beiden Fragen beantwortet sind! —

Die Antwort auf die Frage: zu wem? heißt: zu sich selbst = eine Ergänzung, weil etc. etc.

Die Antwort auf die Frage: was? heißt: „Ei, wie ist mir doch so wohl = ein Ergänzungssatz, weil etc. etc.

Joseph sagte nicht zu seinem Sohne, nicht zu seiner Tochter, nicht zu seinen Kindern etc. etc., sondern zu sich selbst Dieses „selbst" hat den Hauptton und bezeichnet, daß nur der Vater, sonst Niemand, gemeint sei. „Selbst" hat also eine ausschließende Bedeutung. —

Auf die Frage: was? die wir auf die Thätigkeit sagen richten, bekommen wir aber noch mehr zur Antwort, als wir bereits angeführt. Denn außer

1. „Ei, wie ist mir doch so wohl!" enthält sie auch noch
2. „Welche Veränderung!"
3. „Ich fühle keine Schmerzen mehr; ich fühle mich stark und munter, wie ein Gesunder!"

Sie umfaßt demnach drei Sätze, die alle Ergänzungssätze zu welchem Zeitworte sind? — Warum? — Sie sind zugleich Anführungssätze. Was wißt ihr noch hierüber?

Wird er dieses nur gefühlt, gedacht oder (leise? laut?) zu sich selbst gesprochen haben? — Warum meinst du das? —

Wir wollen diese drei Sätze der Reihe nach näher betrachten.

1. In: „Ei, wie ist mir doch so wohl!" (Ei, wie herrlich ist die Gegend! Ei, wie schön ist doch dies Bild! rc. rc.) drückt das Wort „ei" welches Gefühl aus? — Ein Gefühl von Freude, von Verwunderung oder von Schmerz, von Abscheu rc. rc. — Mit welchem Tone wird Vater Joseph dieses „ei" ausgesprochen haben? —

Der Kranke jammert vor Schmerz und seufzt: „ach!" in welchem Tone? — Das Kind spricht am Weihnachtsfeste, vor seinem Christbaume stehend, aus Ueberraschung, Verwunderung und Freude: „ei! ach!" in welchem Tone? — Die Menge beim Anblick einer furchtbaren Feuersbrunst ruft: „o! ach!" in welchem Tone? Ach, da lagen die Kinder auf den Knieen und weinten und beten: O, Gott rc. rc. Ach, o, ei, leider rc. rc., diese Laute drücken die Empfindung, das Gefühl der Furcht, der Ueberraschung, der Angst, des Entsetzens, des Schmerzes, der Freude, der Verwunderung, des Verlangens rc. rc aus. Sie heißen deßhalb Empfindungslaute oder Empfindungswörter und sind nicht Theile des Satzes. Durch welche Unterscheidungszeichen werden sie von den Satztheilen getrennt? —

Es ist mir wohl! = ich bin gesund! Setze an die Stelle des „es" das Wort „wie! — Welchen Unterschied findest du nun? — Bringe in den Satz auch das Wort „so" an seine Stelle! — Was drückt dieses „so" jetzt aus? — Welche Stärke? — Was wird durch dasselbe besonders hervorgehoben? —

Setze ebenso das Wort „doch" wieder an seine Stelle! — „Wie ist mir doch so wohl!" Was drückt dieses „doch" hier aus? — Erinnere dich an den Satz: „Gib mir „doch" ein wenig von dem Brode, das du da trägst," in der Erzählung vom wohlthätigen Kinde (Seite 488.) Dort habe ich es erklärt. —

In demselben Lesestücke kommt auch der Satz vor: „Mich hungert gar sehr."

Aehnliche Sätze sind: Mir ekelt (vor der Speise) Mir schwindelt (vor der Tiefe). Mir ist ernst. Mich friert. Mich überläuft es (kalt.)

Ebenso: Mir ist wohl! Oder: Wie ist mir doch so wohl!

Wie heißen in diesen Sätzen die Prädikate? — —

Es hungert — wen? mich. Es ekelt — wem? mir. Es schwindelt — wem? mir. Es friert — wen? mich. Es überläuft — wen? mich.

Die Antworten auf die Fragen wem? und wen? sind Ergänzungen, weil rc. rc.

Wie heißen aber die Subjekte, von welchen ausgesagt wird: hungert, ekelt, schwindelt, friert, überläuft, ist wohl rc. rc. —

In diesen Sätzen vertritt das Fürwort „es" die Stelle des Subjektes. Aber auch ohne dieses „es" wird das Subjekt in solchen Sätzen, in welchen der Eindruck auf das Gefühl des Subjektes hervorgehoben werden soll, durch die Ergänzungen im Wem- und Wenfall erkannt.

2. „Welche Veränderung!" Diese Worte drücken aus: Welche Veränderung fühle ich!

Ich fühle. Was? — „Veränderung" ist demnach eine Ergänzung, weil rc. rc.

Ebenso: Gute Nacht! = Gute Nacht wünsche ich! Oder: Ich wünsche gute Nacht! Gute Besserung! = Gute Besserung wünsche ich! Oder? Um Verzeihung! = Um Vezeihung bitte ich! Oder: Ich bitte um Verzeihung!

Durch diese Ergänzungen allein drückt die deutsche Sprache oft ganze Gedanken aus. (Ellipse.)

3. „Ich fühle keine Schmerzen mehr; ich fühle mich stark und munter, wie ein Gesunder!" = ein zusammengesetzter Satz, weil rc. rc.

Er besteht aus zwei Hauptsätzen, weil rc. rc.

Der erste davon ist ein erweiterter, weil rc. rc.

(Sie sind deßwegen getrennt durch einen Strichpunkt.)

Der zweite hingegen? — Wir wollen diesen näher betrachten: In demselben drückt Vater Joseph aus, daß er stark und munter sich fühle, und zwar sei sein Gefühl der Stärke und Munterkeit gleich dem Gefühle der Stärke und Munterkeit eines Gesunden.

Was wird also hier mit einander verglichen?

Vater Joseph fühlt sich }
Ein Gesnuder fühlt sich } = Vater Joseph und ein Gesunder fühlen sich = ein

zusammengezogener Satz, weil sich ein Prädikat als gemeinsames Satzglied auf zwei Subjekte als gleichartige Glieder im Satze bezieht.

Vater Joseph und ein Gesunder fühlen sich (wie?) stark
Vater Joseph „ „ „ „ „ (wie?) munter } = Vater Joseph und ein Gesunder fühlen sich stark und munter = ein zusammengezogener Satz, weil zwei Umstände der Weise als Glieder derselben Art sich auf ein und dasselbe Prädikat beziehen

Wir wollen die Reihenfolge der Sätze unterbrechen und noch einige mit Ergänzungs- und Umstandssätzen herausnehmen. Z. B.

I. Indem er nun so dachte, hörte er in der Kammer nebenan bitterlich weinen.

II. Gib ihm seine Kräfte wieder, daß er unter uns gesund ins neue Jahr eingehe.

III. Ich will mitten unter euch knieen und Gott danken, daß er mir meine Gesundheit und so fromme und gute Kinder gegeben.

Zu I. **Wir fangen bei zusammengesetzten Sätzen mit Nebensätzen die Zergliederung stets am Hauptsatze an.** (Den Grund dazu lasse der Lehrer den Schüler selbst auffinden.)

Wie heißt der Haupt-, wie der Nebensatz? —

Woran erkennst du das? —

Wie heißt das Prädikat im Hauptsatze? hörte. Richte die bekannten Fragen darauf, und gib an, welche beantwortet sind! Es sind folgende:

hörte — was! weinen (die Dingform als Ergänzung; wie weinen? bitterlich — Umstand der Weise.)

hörte — wo? in der Kammer (Umstand des Ortes).

hörte — wo? nebenan (dasselbe).

hörte — wann? Indem er so dachte. (Ein Umstandssatz der Zeit, weil er angibt, zu welcher Zeit die Thätigkeit „hören“ geschehen ist.)

Statt: „Indem er so dachte,“ kann man auch sagen: Während er so dachte, oder: Als er so dachte, oder: Da er so dachte, oder: Wie er so dachte, oder: Indeß er so dachte, oder: Sobald er so dachte.

Stelle einmal den Hauptsatz vor den Nebensatz, und du wirst leicht erkennen, was: indem, während, als, da, wie, indeß, sobald für Wörter sind. — Da sie den Nebensatz mit dem Hauptsatze verbinden, so nennen wir sie wie? Bindewörter. Die Umstandssätze der Zeit können aber noch mit anderen Bindewörtern verbunden werden. Z. B.

1. Nachdem der Vater so gedacht hatte, hörte er 2c. 2c. Kaum hatte der Vater so gedacht, hörte er 2c. 2c. Oder: 2. Ehe der Vater so gedacht hatte, hörte er 2c. 2c. Bevor der Vater so gedacht hatte, hörte er 2c. 2c.

Welche von diesen Bindewörtern bezeichnen den Umstandssatz in Beziehung auf den Hauptsatz der Zeit nach

1. als etwas Gleichzeitiges? —
2. als etwas Vorangegangenes? —
3. als etwas Nachfolgendes? —

Die Umstandssätze der Zeit werden vom Hauptsatze durch welches Unterscheidungszeichen getrennt? —

Zu II. Gib ihm seine Kräfte wieder“ ist ein erweiterter Satz, weil 2c. 2c.

Ein Hauptsatz oder Nebensatz? — Warum? —

„. . . ., daß er unter uns gesund ins neue Jahr eingehe“! ist warum ein Nebensatz? —

An welchem beginnen wir die Zergliederung? —

Welches ist in dem erweiterten Hauptsatze der nackte Satz? — Sprich dich darüber aus!

Das Prädikat heißt „gib“; dieses wird ausgesagt von Gott. Das Subjekt ist jedoch verschwiegen, weil 2c. 2c. Der nackte Satz heißt demnach? —

Welches Wort im Hauptsatze gibt an, daß Vater Joseph nicht immer krank und kraftlos war? — Das Wort „wieder“ drückt die Wiederholung von was aus? —

seine = Beifügung zu Kräfte.

Richte nun die Fragen unseres Schemas auf das Prädikat dieses Hauptsatzes, und achte insbesondere auf diejenige Frage, auf welche der Nebensatz als Antwort steht!

gib — wem? ihm = eine Ergänzung im Wemfalle, weil rc. rc.

gib — was? (seine) Kräfte = eine solche im 4. Falle, weil rc. rc.

gib (ihm seine Kräfte) — warum, weßhalb, wozu, wegen welches Grundes? daß (oder auf daß, oder damit) er unter uns gesund ins neue Jahr eingehe = Umstandssatz des Grundes, weil rc. rc.

Durch welche Bindewörter ist hier dieser Nebensatz mit seinem Hauptsatze verbunden?

Zu III. Der Hauptsatz ist ein zusammengezogener, weil rc. rc. rc. rc.

Richte die Frage auf's zweite Prädikat „danken"! — danken — wem? Gott = Ergänzung, weil rc. rc. danken — für was? (wofür?) . . ., daß er mir meine Gesundheit und so fromme, gute Kinder gegeben! = ein Ergänzungssatz, weil rc. rc.

Ergänzungs-, Umstands- oder auch Beifügesätze (alle Nebensätze) werden vom Hauptsatze durch Beistriche getrennt; Hauptsätze dagegen von einander durch Strichpunkte.

Suchet dieses wiederholt an der Erzählung nachzuweisen!

d) Schriftlich.

1. Der Schüler suche in dem Lesestücke alle Ergänzungen und Ergänzungssätze zu den Prädikaten der erweiterten, zusammengezogenen und der zusammengesetzten Sätzen (bei letzteren nur in den Haupt-, nicht in den Nebensätzen) auf und stelle sie in folgender Weise dar:

Subjekt:	Prädikat:	Fragen:	Ergänzungen oder Ergänzungssätze:
Die Glocken	begrüßten	was?	Die Ankunft des (neuen Jahres.)
Er = der Vater	sagte	zu wem?	zu sich selbst = zu dem Vater.
" " "	"	was?	„Ei, wie ist mir" rc. rc.
Er = der Vater	streckte aus	zu wem?	zu Gott.
" " "	" "	was?	die Hände.
		u s. w.	

Manche von diesen bezüglichen Zeitwörtern erfordern zwei Ergänzungen. Welche? — Auf welche Fragen? —

2. Ebenso sind in den genannten Sätzen die Umstände und Umstandssätze aufzusuchen und zu ordnen und zwar

a. die des Ortes.

Subjekt:	Prädikat:	Fragen:	Umstände oder Umstandssätze des Ortes:
Er	streckte aus	wo?	in der Finsterniß.
Sie = die Kinner	kamen	wohin?	zu seinem Bette. (Ortsbestimmung mit dem Begriffe der Richtung.)
Er	hörte (weinen)	wo?	in der Kammer.
"	" "	wo?	nebenan.
Die Kinder	lagen	wo?	da, (hier, dort, neben, innen, oben, unten, vornen, hinten, beisammen, zusammen rc. rc. Diese Wörter nennt man Umstandswörter des Ortes, weil rc. rc. Sie stehen alle auf welche Frage? —

Deßgleichen b. die der Zeit.
c. die der Weise.
d. die des Grundes.

3. Nun bildet alle Ergänzungs- und Umstandssätze, auch die Beifügesätze zu Hauptsätzen um; ordnet ebenso daraus

A. Die Ergänzungen!
B. Die Umstände, und zwar
a. die des Ortes! b. die der Zeit! c. die der Weise! d. die des Grundes!
Wie den zusammengezogenen Satz in seinen Hauptgliedern (Siehe Seite 495), so behandle der Lehrer denselben mit Ergänzungen und Umständen derselben Art; insbesondere lasse er auf den Gebrauch der Bindewörter achten.

Ueber die Biegungsformen (Deklinationen) der Dingwörter und Eigenschaftswörter. §.326.

a) Mündlich.

I. Der Lehrer schreibe die folgenden Sätze an die Wandtafel: (4. Lesestück.)
1. Der Vater fühlte keine Schmerzen mehr.
2 Zu dem Bette des Vaters kamen sonst am Neujahrstage seine Kinder.
3. Sie wünschten dem Vater ein fröhliches Neujahr.
4. Gott machte den Vater wieder gesund.

In jedem der vier Sätze kommt das Wort „Vater" vor. Sehet einmal das Aeußere, die Form dieses Wortes an: ist sie in diesen Sätzen gleich oder verschieden? —

Ihr habet richtig verglichen; im ersten Satze heißt es: der Vater,
im zweiten „ „ „: des Vaters,
im dritten „ „ „: dem Vater und
im vierten „ „ „: den Vater.

Wir wollen nun untersuchen, 1) auf welche Fragen wir dieses Wort in seinen verschiedenen Formen als Antwort erhalten, 2) welche Stelle als Glied im Satze es einnimmt und 3) welche Bedeutung es als solches Satzglied hat.

Im ersten Satze fragen wir nach „Vater" wie? Wer fühlte keine Schmerzen mehr? Der Vater. Dieses ist aber welches Glied im Satze? Das Subjekt. Warum? — (Wenn das Subjekt eine Sache ist, so fragen wir darnach nicht wer, sondern was Beispiele als Wiederholung!) Die Form: „der Vater" nennt den Gegenstand, von dem die Rede ist und steht in dem Falle, daß man darnach wer fragen muß, somit in dem Wer- oder Wessenfalle.

Im zweiten Satze fragen wir nach „des Vaters" wie? Zu wessen Bette kamen ꝛc. ꝛc. Zu des Vaters Bette oder zu dem Bette des Vaters kamen ꝛc. ꝛc. Diese Form drückt aus, daß dem Gegenstande, der durch dieses Wort genannt ist, Etwas angehört oder daß er Etwas besitzt (das Bett ist dem Vater gehörig, er besitzt es. „Des Vaters" ist Beifügung zu Bette und steht in dem Falle, daß man mit wessen darnach fragen muß, folglich im Wessenfalle.

Vergleichet die beiden Formen des Wortes! — Welche Aenderung muß man an dem Worte im Werfalle vornehmen, daß daraus der Wessenfall entsteht? Das Geschlechtswort der muß in des verwandelt und an das Dingwort ein s angehängt werden.

Im dritten Satze fragen wir: Wem wünschten die Kinder ꝛc. ꝛc.? Dem Vater wünschten ꝛc. ꝛc. Was thaten hier die Kinder? — Für wen war der Wunsch ihres Herzens? — Der Wunsch ging also nicht vom Vater aus, sondern von den Kindern für den Vater. Die Form „dem Vater" ist aber welches Satzglied? — Und gehört zu welchem Zeitworte? — Die Ergänzung „dem Vater" bezieht sich auf die Thätigkeit „wünschen" und steht in dem Falle, daß man darnach wem fragen muß, sonach im Wemfalle. Vergleichet diese Form mit den beiden vorhergehenden dieses Wortes! Welche Unterschiede findet ihr am Geschlechtsworte? — Am Dingworte? —

Im vierten Satze ist von wem die Rede? — Was that Gott? — Wer hat „das Gesundmachen" erfahren, empfunden, erlitten? — Gott machte wen gesund? Den Vater. Dieser erfährt, fühlt, oder empfindet, leidet also Das, was Gott thut. „Den Vater" ist aber in diesem Satze eine Ergänzung; sie bezieht sich auf die Thätigkeit „gesundmachen" = heilen und steht in diesem Falle auf die Frage wen, deßhalb im Wen- oder Wasfalle.

Nach einer Sache fragt man in diesem Falle nicht mit wen, sondern mit was. Beispiele als Wiederholung!) Wodurch unterscheidet sich die Form des Wortes Vater im Wenfall von den übrigen? —

Wir wollen noch vier andere Sätze zur Vergleichung hierher setzen:

1. Der Vater fühlte sich stark und munter.
2. Die Kinder des Vaters lagen auf den Knieen.
3. Gott gab dem Vater seine Kräfte wieder und fromme gute Kinder.
4. Die Kinder liebten den Vater.

(Ausführung, wie oben.)

Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.

Diese Form heißt man Biegungsformen, Fallformen, oder kurz: Fälle, und zwar nennt man den Wer- oder Wasfall den ersten Fall,
den Wessenfall den zweiten Fall,
den Wemfall den dritten Fall und
den Wen- oder Wasfall den vierten Fall.

Wie heißen die Formen des Geschlechtswortes „der" für diese vier Fälle? der, des, dem, den.

In welchen dieser vier Fälle ist das männliche Dingwort unverändert geblieben, in welchem nicht? —

Ebenso können noch folgende Sätze unter sich und mit den vorigen verglichen werden: (3. Lesestück.)

1. Der Kaufmann hatte viele Personen zu Tische geladen.
2. Die Frau des Kaufmannes wollte bei der Mahlzeit ihren Reichthum beweisen.
3. Die Eingeladenen folgten dem Kaufmanne nach in der schönen Handlung der Wohlthätigkeit.
4. Die beschenkten Armen des Dorfes erinnerten sich noch lange an den Kaufmann und an seine Mahlzeit mit den Goldforellen.

Zur Vergleichung:

Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.

Der Kaufmann — des Kaufmannes — dem Kaufmanne — den Kaufmann.

Im dritten Falle sagt man dem Kaufmanne, nicht aber dem Vatere. Woran ist aber zu erkennen, daß der Wemfall eines Dingwortes ein e annimmt? An dem Wessenfall. Hat dieser die Endung es, dann hat auch der Wemfall ein e. Man sagt nicht „des Vateres", deßhalb auch nicht „dem Vatere"; man sagt aber „des Kaufmannes," darum auch „dem Kaufmanne."

Ueber folgende Sätze aus dem 8. Lesestücke sprechen sich die Schüler in gleicher Weise aus:

1. An einem feuchten, kalten Herbsttage sammelte der Greis im Walde Holz.
2. Die Haare des Greises waren vom Winde und Regen ganz verworren.
3. Wer hätte dem Greise nicht gern ein besseres Loos gegönnt!
4. Ein Fremder sah den Greis auf einer Bürde dürren Holzes unter dem Ahornbaume liegen.

Warum sagt man: dem Greise?

Weiter: (Aus dem 5. Lesestücke)

1. Der Arme bat das gute Kind um ein wenig Brod, das es in seiner Hand trug.
2. Das Kind erbarmte sich des Armen und gab ihm gleich das ganze Stück Brod.
3. Es freute sich, wie es sah, daß das Brod dem Armen so wohl schmeckte.
4. Das Kind speisete den Armen.

(Ausführung, wie oben.)

Setzet an die Stelle „der Arme" in den vier Sätzen: 1. der Mensch, 2. der Knabe, 3. der Kranke!

Zur Vergleichung.

Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.
Der Arme — des Armen — dem Armen — den Armen.
Der Mensch — des Menschen — dem Menschen — den Menschen.

Der Knabe — des Knaben — dem Knaben — den Knaben.
Der Kranke — des Kranken — dem Kranken — den Kranken.

Die Regeln für die Deklinationen oder Biegungsformen wollen wir hier nicht aufstellen; der Schüler mag abstrahiren, was er kann. Vorerst ist sein Sprachgefühl zu läutern und zu schärfen durch viele mündliche, auch schriftliche Uebungen, wie die vorstehenden, durch reines Lesen, durch den streng richtigen Vortrag der wörtlich auswendig gelernten Lesestücke und dadurch, daß der Lehrer durchweg streng beim Schüler auf ein richtiges, lautes Sprechen beim Unterrichte überhaupt hält, — ohne jedoch von seinem Gegenstande dadurch abzulenken. Eine schnelle Correctur der Rede von Seiten des Lehrers muß ebenso schnell und augenblicklich vom Schüler beachtet werden. —

(In den Beispielen bis daher wurde das männliche Dingwort in den Fallformen der Einzahl betrachtet; der Lehrer nehme in gleicher Weise sie in der Mehrzahl durch, lasse zu diesem Ende die auf der Tafel stehenden Sätze übertragen und die Formen vergleichen.) —

II. Wir wählen nun vier weitere Sätze aus dem 5. Lesestücke mit dem sächlichen Dingworte: „das Kind".

1. Das Kind trug ein Stück Brod in der Hand.
2. Das mitleidige Herz des Kindes konnte dem Bettler die Bitte nicht versagen.
3. Der Bettler dankte dem Kinde für die erwiesene Wohlthat.
4. Der liebe Gott belohnte das Kind.

Stellet die Fragen an mich nun so, daß ich jedesmal mit dem Worte „Kind" in den verschiedenen Formen antworten kann!

Wer trug ein Stück Brod in der Hand?	das Kind.
Wessen mitleidiges Herz konnte dem Bettler nicht 2c. 2c.	des Kindes.
Wem dankte der Bettler für die erwiesene Wohlthat?	dem Kinde.
Wen belohnte der liebe Gott?	das Kind.

Vergleichet diese vier Fälle unter einander! — Wodurch unterscheiden sie sich? — Wie die Formen des Dingwortes? — Wie die des Geschlechtswortes? — In welchen Fällen sind also die Formen einander gleich, in welchen nicht? — Wodurch ist aber der erste Fall vom vierten hier unterscheidbar, da doch ihre Formen gleich sind? — Durch ihre Stellung als Satzglieder, somit auch durch die darauf gerichteten Fragen. Sprich dich weiter darüber aus!

„Das Kind" im ersten Satze ist Subjekt; das erfährt man leicht, wenn man, wie wir bisher ja immer gethan haben, das Prädikat zuerst sucht und dann die Frage sich stellt, von welchem Dinge (Person oder Sache) dieses ausgesagt, behauptet, geurtheilt wird 2c. 2c, oder daß man das Prädikat mit der Frage greift: wer oder was hat, ist, ward, wurde, soll 2c. 2c. — Das Prädikat heißt trug. Nun frage ich nach einer Person: wer trug? nach einer Sache: was trug. Wer oder was trug? Antwort: das Kind.

Im vierten Satze heißt das Prädikat belohnte. Fasse ich nun dasselbe mit der Frage zusammen: wer (oder was) belohnte, so erhalte ich zur Antwort: der liebe Gott. Folglich ist Gott das Subjekt, nicht also das Kind. Frage ich aber: wen belohnte der liebe Gott, so wird mir die Antwort: das Kind. Also steht hier „das Kind" nicht, wie im ersten Satze, als Subjekt im Wer- oder Wasfalle oder im ersten Falle, sondern als Ergänzung, die sich auf die Thätigkeit „belohnen" bezieht, im Wen- oder Wasfalle oder im vierten Falle.

Für diese Unterscheidung sind die Schüler ernstlich zu üben!

Zur Vergleichung.

1. Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.
2. Das Kind — des Kindes — dem Kinde — das Kind.

Bevor ihr euch darüber aussprechet, setzet in die vier Sätze statt des Wortes „das Kind" ein anderes sächliches Dingwort z. B. „das Mädchen", und vergleichet die Formen des Wortes mit 1. und 2.! Nämlich:

3. Das Mädchen — des Mädchens — dem Mädchen — das Mädchen.

Wo merket ihr eine Verschiedenheit, wo nicht?

Uebertraget diese Sätze in die Mehrzahl!

Wie heißen nun die Formen der besprochenen Dingwörter sächlichen Geschlechtes? — Wie die des Geschlechtswortes das?

Wie heißen die Formen des Geschlechtswortes in der Mehrzahl? die, der, den, die. Welche Endung hat jedes Dingwort im dritten Falle der Mehrheit? — n. 2c. 2c.

III. Deßgleichen lasse der Lehrer die Fallformen für das weibliche Dingwort aufsuchen, indem er in die letzten vier Beispielssätze „die Tochter" statt „das Kind" und in die vier ersten Beispiele „der Vater fühlte keine Schmerzen mehr" — „die Mutter" einführen läßt. Die Sätze sind in Ein- und Mehrheit zu setzen und die Formen des Ding- und Geschlechtswortes unter sich und mit anderen zu vergleichen. —

Die Uebung wird bis zur Sicherheit darin fortgesetzt. —

b) Schriftlich.

1. Aus dem Inhalte gegebener Lesestücke heraus bildet der Schüler nun ähnliche Sätze; es darf demselben nicht überlassen bleiben, die Fallformen mit ein paar nichtssagenden Worten inhaltlos zu verbinden. Die Größe der Aufgaben ist vom Lehrer genau anzugeben und die Dauer der Uebung nach dem Erfolge zu bemessen. —

II. Uebertragung dieser Sätze in die verschiedenen Personen 2c. 2c. der Ein- und Mehrheit, wodurch die Abänderung der persönlichen Fürwörter zur Anschauung kommt. Z. B. aus dem 5. Lesestücke:

Besprochene Person, Einheit.

1. Der Arme (er) bat das gute Kind um ein wenig Brod, das es in der Hand trug.

2. Das Kind erbarmte sich des Armen (seiner) und gab ihm gleich das ganze Stück Brod.

3. Er freute sich, wie es sah, daß das Brod dem Armen (ihm) so wohl schmeckte.

4. Das Kind speisete den Armen (ihn).

1. Fall: der Arme = er.
2. „ : des Armen = seiner.
3. „ : dem Armen = ihm.
4. „ : den Armen = ihn

Sprechende Person, Einheit.

1. Ich bat das gute Kind um 2c. 2c.
2. Das Kind erbarmte sich meiner 2c. 2c.

u. s. w

III. Zusammenstellung.

1. Person.

Einzahl:	Mehrzahl
1. ich	wir
2. meiner (mein)	uns
3 mir	uns
4. mich	unser

2. Person.

1. du	ihr
2 deiner (dein)	euer
3 dir	euch
4. dich	euch

3. Person

	männlich	weiblich	sächlich	für alle Geschlechter.
1.	er	sie	es	sie
2.	seiner (sein)	ihrer	seiner (sein)	ihrer
3.	ihm	ihr	ihm	ihnen
4.	ihn	sie	es	sie.

Anmerkung. Fortsetzung dieser Uebungen in Sätzen mit Verbindung beigefügter Eigenschaftswörter. Diese Aufgaben müssen aber mündlich jedesmal tüchtig vorbereitet werden; der Lehrer muß, bevor die Schüler an die schriftliche Bearbeitung gehen, überzeugt sein, daß bei einiger Aufmerksamkeit derselben die Aufgabe zu seiner Zufriedenheit gelöst werde. Die Beispiele sind mit Rücksicht auf Geschlecht, Zahl und Person zu wählen und die Beifürwörter: mein, dein, sein, unser, euer, ihr, sowie die unbestimmten Zahlwörter: einige, etliche, mehrere, viele 2c. 2c. dabei in Anwendung zu bringen.

Die leichteren Regeln für die Biegung alter und neuer Form der in beifügender Beziehung stehenden Eigenschaftswörter dürften vom Schüler abstrahirt werden. Die Ausführung ist so leicht, daß wir sie füglich übergehen können.

Die Thätigkeits- und Leideform des Zeitwortes (Activum, Passivum). §.327.

a) Mündlich.

Zum Zwecke der Erklärung der Thätigkeits- und Leideform des Zeitwortes schreiben die Schüler aus einigen der betrachteten Lesestücke vorher die Sätze mit Ergänzungen im Wen- oder Wasfalle ab und setzen diese in die Gegenwartsform.

Z. B. aus der Erzählung „der gute Bruder" folgende:
Der Nachbar pflückt Pfirsiche (von einem Baume.)
Er (der Nachbar) ruft den Knaben (herein in den Garten).
Wilhelm legt die Pfirsiche (in sein Hütlein).
Wilhelm fragt die Mutter, ob 2c. 2c.
Die Kranken nehmen die Pfirsiche mit 2c. 2c.
Die Kranken essen die Pfirsiche (mit Lust).
Wilhelm liebt Schwester und Bruder.
u. s. w.

Die Schüler haben ihre Schiefertafeln mit den Sätzen vor sich.

1. Wie heißt der erste Satz auf eueren Tafeln? — Suchet darin Prädikat und Subjekt auf! — Was gibt das Prädikat „pflückt" an? Es gibt an, was der Nachbar thut. Derjenige aber, welcher Etwas thut, ist wie? — Das Wort „pflückt" stellt also den Nachbar als thätig dar. Was denkst du dir unter der Thätigkeit „pflücken"? — Wo gibt es aber in der Welt ein Pflücken ohne Früchte, ohne Blumen, überhaupt ohne das Ding, an welchem die Thätigkeit geschieht? — Was geschieht hier mit den Pfirsichen? Sie werden gepflückt. Die Pfirsiche sind also nicht thätig, sondern sie erfahren oder erleiden Etwas. Der Nachbar nimmt sie in die Hand und bricht sie ab, trennt sie von den Zweigen des Baumes: sie leiden das Pflücken.

Ich schreibe einige Sätze an die Tafel; sie heißen:
Der Nachbar pflückt Pfirsiche von einem Baume.
Die Pfirsiche pflückt der Nachbar von einem Baume.
Es pflückt der Nachbar Pfirsiche von einem Baume.
Von einem Baume pflückt der Nachbar Pfirsiche 2c. 2c.
Vergleichet sie! — Welches ist der Sinn derselben? —
Wenn dieser nicht geändert ist, wodurch sind sie verschieden? —

Das Subjekt darin ist das nämliche; ebenso das Prädikat. Der Sinn ist also nicht geändert; nur die Wortfolge ist eine andere. Wie heißt aber die Form des Zeitwortes „pflücken", wodurch in diesen Sätzen das Subjekt als thätig dargestellt wird. Pflückt. Nicht also die veränderte Folge der Wörter, sondern die Form dieses Wortes (pflückt) stellt das Subjekt als thätig dar. Man nennt sie die Thätigkeitsform des Zeitwortes.

Auf meine vorhin gestellte Frage: Was geschieht an den Pfirsichen? — habt ihr geantwortet: Sie werden gepflückt. Von wem? Von dem Nachbar. Sprechet dieses nun in einem ganzen Satze aus! Die Pfirsiche werden von dem Nachbar gepflückt.

Unterscheidet Prädikat und Subjekt! — Was also vorhin Ergänzung war, ist jetzt Subjekt, und was Subjekt war, ist Ergänzung Von wem geht in diesem Satze die Thätigkeit aus? Von der Ergänzung. Wer erleidet sie? Das Subjekt. Wie heißt aber hier die Form des Zeitwortes „pflücken," wodurch das Subjekt als leidend da gestellt wird? werden gepflückt

Vergleichet die Sätze!

Die Pfirsiche werden von dem Nachbar gepflückt

Die Pfirsiche werden gepflückt von dem Nachbar.

Es werden die Pfirsiche von dem Nachbar gepflückt.

Gepflückt werden die Pfirsiche von dem Nachbar.

Welches ist der Sinn derselben? — Wie heißen Prädikat und Subjekt? — Ist Letzteres thätig oder leidend?

Also auch hier ist es nicht die Wortfolge, die das nämliche Subjekt in diesen vier Sätzen als leidend darstellt, sondern —? Die Form des Zeitwortes. Wie heißt diese Form? — werden gepflückt.

Ebenso werden die Sätze besprochen:

Der Nachbar ruft den Knaben, oder den Knaben ruft der Nachbar. Der Knabe wird vom Nachbar gerufen, oder vom Nachbar wird der Knabe gerufen. Wilhelm legt die Pfirsiche in sein Hütlein, oder die Pfirsiche legt Wilhelm in sein Hütlein. Die Pfirsiche werden von Wilhelm in sein Hütlein gelegt, oder von Wilhelm werden die Pfirsiche in sein Hütlein gelegt. Wilhelm liebt Schwester und Bruder, oder Schwester und Bruder liebt Wilhelm. Schwester und Bruder werden von Wilhelm geliebt, oder von Wilhelm werden Schwester und Bruder geliebt.

Die Thätigkeit pflücken, rufen, legen, lieben lassen sich nicht denken ohne Dinge, welche die Einwirkung dieser Thätigkeiten erleiden. Diese Dinge in den vorstehenden Sätzen sind die Pfirsiche, der Knabe, nochmals die Pfirsiche und Schwester und Bruder. Alle stehen als Ergänzungen im Wenfalle. Sie können als Subjekte dargestellt werden durch eine eigenthümliche Form des Zeitwortes, die man die Leideform nennt. Wir wollen diese und die Thätigkeitsform zu einer besseren Vergleichung an die Tafel schreiben.

1. pflückt — werden gepflückt.
2. ruft — wird gerufen.
3. legt — werden gelegt.
4. liebt — werden geliebt.

Wo stehen die Thätigkeits-, wo die Leideformen? —

Warum heißt es im zweiten Beispiele wird und nicht werden? Weil der Nachbar nur einen und nicht mehrere Knaben gerufen hat, oder weil sich das Prädikat auf das Subjekt in der Einheit bezieht.

Wann müßte es im 1., 3. und 4. Beispiele wird heißen? Wenn im 1. Beispiele nur ein Pfirsich gepflückt worden, im 3. Wilhelm nicht zwei, sondern nur einen Pfirsich in sein Hütlein gelegt und im 4. Beispiele, wenn Wilhelm nicht Bruder und Schwester, sondern Bruder oder Schwester geliebt hätte. Steht also das Subjekt in der Einzahl, so heißt es: wird, in der Mehrzahl hingegen: werden.

2. Aus dem Lesestücke „das seltene Glück" wollen wir einige Sätze mit Ergänzungen im Wen- oder Wasfall in der Vergangenheitsform (Erzählungsform) des Zeitwortes betrachten.

a. Die Glocken des Thurmes begrüßten mit hellem Läuten die Ankunft des neuen Jahres.

Die Ankunft des neuen Jahres wurde von den Glocken des Thurmes mit hellem Läuten begrüßt.

b. Vater Joseph öffnete die Kammerthüre ꝛc. ꝛc.

Die Kammerthüre wurde von Vater Joseph geöffnet.

c. Vater Joseph suchte seine Kinder.

Seine Kinder wurden von Vater Joseph gesucht ꝛc. ꝛc.

Unterscheidet die Prädikate und Subjekte der beiden Sätze unter a! — Welches Subjekt wird als thätig, welches als leidend dargestellt? — Durch welche Formen des Zeitwortes?

Desgleichen mit den Sätzen unter b. und c.

Wie heißt nun die Thätigkeitsform der Zeitwörter begrüßen, öffnen und suchen? — Wie die Leideform derselben? —

Wir wollen sie neben einander unter die anderen an die Tafel schreiben:

a. begrüßten — wurde begrüßt.
b. öffnete — wurde geöffnet.
c. suchte — wurden gesucht.

Warum heißt es in a. und b. wurde, in c. wurden? — Vergleichet diese Formen mit denen aus dem ersten Lesestücke. Setzet die drei Sätze in die Gegenwartsform! — Wie heißt nun die Leideform? — Wie die Thätigkeitsform? —

Setzet jene vier Sätze in die Vergangenheitsform! — Wie heißen die Leide- und Thätigkeitsformen der Zeitwörter pflücken, rufen, legen und lieben? —

Stellet diese sieben Sätze, worin das Subjekt thätig ist, in die einfache Vergangenheit!

Stellet die Dinge darin, welche die Thätigkeit erleiden, als Subjekte dieser Sätze dar! — Wie heißen jetzt die Formen dieser Zeitwörter?

Wir wollen sie neben einander unter die vorigen schreiben!

— hat gepflückt — sind gepflückt worden.
— hat gerufen — ist gerufen worden.
— hat gelegt — sind gelegt worden.
— hat geliebt — sind geliebt worden.
— haben begrüßt — sind begrüßt worden.
— hat geöffnet — ist geöffnet worden.
— hat gesucht — ist gesucht worden.

Wann kommt bei der Thätigkeitsform hat, wann haben vor? — Wann bei der Leideform ist, wann sind?

Setzet die Subjekte dieser Sätze, sowohl die thätig, als leidend dargestellten, in die Einzahl! — Wie heißen die Formen der Zeitwörter? —

Setzet sie alle in die Mehrzahl! — Wie heißen die Formen der Zeitwörter? —

Setzet diese Sätze in die Zukunftsform! — Wie heißen die Formen der Zeitwörter? —

Wir wollen sie gleichfalls unter die anderen schreiben:

(Der Nachbar) wird pflücken — (die Pfirsiche) werden gepflückt werden.
„ wird rufen — (Wilhelm) wird gerufen werden.
(Wilhelm) wird legen — (die Pfirsiche) werden gelegt werden.
u. s. w.

3. Wilhelm liebt Schwester und Bruder. Schwester und Bruder werden von Wilhelm geliebt. Die Schwester kann demnach sagen: Ich werde von Wilhelm geliebt. Ebenso der Bruder: Ich werde von Wilhelm geliebt. Beide: Wir werden von Wilhelm geliebt.

Uebertraget den Satz: Ich werde geliebt (v. W.) in die angesprochene und besprochene Person! Du wirst geliebt. Er wird geliebt. Ebenso: Wir werden geliebt. — Ihr werdet geliebt. — Sie werden geliebt.

Sprechet diese Sätze in der Vergangenheitsform in Ein- und Mehrzahl aus!

Ich bin geliebt worden.	Wir sind geliebt worden.
Du bist geliebt worden.	Ihr seid geliebt worden.
Er (sie, es) ist geliebt worden.	Sie sind geliebt worden.

Sprecht sie in der erzählenden Vergangenheit oder Erzählungsform aus!

Ich wurde	geliebt.	Wir wurden	geliebt.
Du wurdest		Ihr wurdet	
Er (sie, es) wurde		Sie wurden	

Wie heißen sie in der Zukunftsform?

Ich werde	geliebt werden	Wir werden	geliebt werden.
Du wirst		Ihr werdet	
Er (sie, es) wird		Sie werden	

So mit einigen anderen Sätzen!

Die Schüler mögen nun versuchen, ob nicht auch Ergänzungen im Wessen- oder Wemfall als Subjekte dargestellt werden können, welche die Thätigkeit erleiden. Sie werden sich bald überzeugen, daß dies nicht möglich ist.

b) Schriftlich.

1. Die Schüler suchen aus vom Lehrer bezeichneten Lesestücken die Sätze mit der Leideform auf und schreiben solche nieder.

2. Sie stellen die Ergänzungen im Wenfall in den aufgefundenen Sätzen als Subjekte dar und übertragen die Sätze in die ihnen bekannten Zeitformen. Ein- und Mehrzahl.

3. Sie verbinden damit die sprechende, angesprochene und besprochene Person. —

(Stylistisches.)

Die Ausführung eines Themas nach eigener Auffassung.

Erste Uebung.

§.328. **Beschreibung eines Spazierganges.**

a) Mündlich.

Wer von euch hat schon einmal einen Spaziergang gemacht? — Wann? — Wohin? — Mit wem? — Allein oder mit einem Mitschüler? — In größerer Gesellschaft? — Im Frühlinge, Sommer, Herbst, Winter, an einem Sonntage, am Morgen, am Abende, beim Mondschein, auf dem Berge, im Thale, auf der Landstraße, im (in den) Walde, in der Anlage, im Felde, am Rheine, über die Brücke, am Bache, der Wiese entlang, nach der Genesung mit der Mutter oder mit dem Vater ꝛc. ꝛc.

Jeder soll den schönsten davon beschreiben, aber genau so, wie er abgelaufen ist — wahr. Er soll in die Beschreibung nur Das aufnehmen, was er selbst gesehen und wirklich erlebt hat; insbesondere soll er angeben, was ihn auf dem Wege, dessen Annehmlichkeit oder Schönheit er darzustellen sucht, entweder ungewöhnlich erfreute, überraschte, unterhielt, oder ängstigte, erschreckte ꝛc. ꝛc.

Das soll zuerst mündlich, dann schriftlich geschehen. Mündlich könnet ihr dieeß nicht Alle, da ihr so Viele seid. Aber Einige wollen wir doch hören. Wer will? — Also du, Adolph, erzähle!

D i e s e r b e s c h r e i b t m ü n d l i c h d e n S p a z i e r g a n g, s o g u t e r k a n n, b i s z u E n d e u n d w i r d n i c h t u n t e r b r o c h e n. D a n n b e g i n n t d e r L e h r e r, **wo möglich, mit denselben Worten** v o n v o r n, i n d e m e r n o c h v e r s c h i e d e n e F r a g e n n a c h b e s t i m m t e r e n A n g a b e n v o n E i n z e l h e i t e n a n A d o l p h s t e l l t u n d n a c h d e r B e a n t w o r t u n g i n a l l e n S c h ü l e r n e i n e n r e g e n W e t t e i f e r h e r v o r z u r u f e n s u c h t **in Auffindung des richtigen Ausdruckes und der schönsten Form zur schriftlichen Darstellung.**

I s t s i e m i t s e i n e r H ü l f e S a t z n a c h S a t z g e f u n d e n, s o w i r d d i e s e r j e d e s M a l a n d i e W a n d t a f e l g e s c h r i e b e n. Z. B.

1. **Ein Spaziergang auf der Landstraße.**

Nachdem der Schüler erzählt hat, beginnt der Lehrer:

Wann hast du den Spaziergang gemacht? — Zu welcher Zeit am Tage? — Mit wem? — In welcher Absicht? — Lag das Dörfchen A. entfernt oder nahe? — Führte dich der Weg über flaches Land oder über Hügel und Anhöhen? — Also am Fuße des Gebirges hin. War der Weg reinlich oder schmutzig? — War er an den Seiten mit Bäumen bepflanzt oder nicht? — Mit welchen? — Ist der westliche Abhang angebaut oder kahl oder mit Wald bewachsen? — Welche Bäume stehen in den Weinbergen dort? — Wie weit waren sie in ihrer Blüthe? — Auf den Bergen stehen oft zerfallene Schlösser, Ruinen und in den Weinbergen Lusthäuschen, — welche sah man hier? — Womit war die Ebene links bestellt? — Wie war der Himmel? — Wo stand die Sonne? — Wie war die Gegend beleuchtet? — Was ist dir auf dem Wege sonst begegnet? ꝛc. ꝛc.

b) Schriftlich.

(Beim Niederschreiben wird die orthographische Belehrung ertheilt.)

An einem schönen Frühlingstage ging ich mit einem Mitschüler nach dem nahen Dörfchen A. Unser Weg, welcher am Fuße des Gebirges hinführte, ist eine breite, reinliche Landstraße. Dieselbe ist auf beiden Seiten mit schönen Nußbäumen bepflanzt. Rechts sind die Abhänge mit herrlichen Weinbergen angelegt, in welchen blühende Mandel- und Pfirsichbäume prangeu. Weiter oben blickten freundliche Lusthäuschen hernieder. Links ist eine weite, fruchtbare Ebene, die Korn und Waizen und köstliches Obst hervorbringt. Die Sonne schwamm wie in einem Feuermeere tief am westlichen Himmel. Durch ihr gelblich rothes Licht war die ganze Gegend wunderbar erleuchtet. Wir gingen mehrmals hin und her, bis unser Kamerad aus A. zurückkehrte, den wir jetzt auf all das Schöne aufmerksam machten und nach Hause begleiteten. —

Die Wandtafel wird umgekehrt mit der Rückseite nach vorn, und die Schüler versuchen sich nun an dieser Aufgabe. Ist sie gelöst, so wird die Wandtafel wieder herumgewendet, worauf die Correctur erfolgt.

Solche Beschreibungen müssen für die Schüler der Mittelklassen klein, der Satzbau derselben muß einfach, die Sprache klar sein. Stets aber müssen sie tüchtig mündlich vorbereitet und die schriftlichen Uebungen darin fortgesetzt werden. Allmählig werden sie dann erweitert, bis sie in der Oberklasse etwa folgende Ausdehnung und Darstellung annehmen.

2. Der Spaziergang nach dem Vogelneste.

Ich habe schon viele Spaziergänge gemacht. Unter diesen ist mir einer unvergeßlich; ich durfte ihn mit dem Vater machen. Vorher schon erzählte er von einem Vogelneste mit Jungen, das er mir zeigen wolle, wenn ich sofort fleißig bliebe. Ich gab mir alle Mühe und war in großer Spannung; die Zeit wurde mir gar zu lang. Endlich gingen wir nach dem Vogelneste.

An einem kühlen Maiabende waren wir bald, indem wir durch ein enges Gäßchen gingen, im Freien und am nahen Bache, der durch Wiesen und Gartenfeld neben unserem kleinen Dörfchen geräuschlos dahin fließt. Seine niederen Ufer sind mit verschiedenen Laubbäumen dicht bepflanzt. Auf beiden Seiten befinden sich anmuthige Fußpfade. Wir gingen den rechten davon abwärts. Er war von dem ausgeworfenen Bachsande, den die Eigenthümer auf ihre anstoßenden Aecker bringen, jetzt etwas uneben. Der Himmel war rein und der freundliche Mond in seinem vollen Lichte. Die Schatten der Bäume wurden zu uns herüber geworfen; dadurch war der sandige Weg auch noch etwas unkenntlich geworden, und mein Vater mahnte mich deßhalb zur Vorsicht. Er sprach nur wenig, und ich ging hinter ihm nach und dachte an das Nest mit den Jungen. Eben wollten wir um eine Krümmung des Baches biegen, als wir den lauten Schlag einer Nachtigall im nahen Wäldchen hörten. Mein Vater wandte sich rasch um und sah mich bedeutungsvoll an. Ich hatte ihn verstanden. Die reinen und klaren Töne des kleinen, zutraulichen Sängers am stillen Abende und über uns der weite Himmel mit den unzählbaren Sternen, die nach und nach sichtbar wurden, machten auf mein Inneres einen Eindruck, wie ich ihn vorher nie gefühlt hatte. Ich war von der Größe und Schönheit der Natur ergriffen und pries den allmächtigen Schöpfer. Mein Vater las mir in der Seele und freuete sich meines Anblickes.

Wir schlichen, um die Nachtigall nicht zu verscheuchen, behutsam weiter und kamen so unter den Baum, auf welchem sie uns im Mondschein außen auf einem Aste sichtbar wurde. Wenn sie sang, dehnte sie den kurzen Hals, und ich konnte deutlich die Bewegung ihres Schnabels sehen. Jetzt fingen weiter oben noch andere an zu schlagen, und es schien, als suchten sie sich in der Mannigfaltigkeit ihres wunderbaren Gesanges zu übertreffen. Ich fragte den Vater, ob es wahr sei, was ich gelesen, daß sich Nachtigallen in ihrem Wetteifer todt gesungen haben. — Das hatte wohl den Sänger gestört, und mit leichtem, schnellen Fluge

war er meinen Blicken entschwunden. — „Nun will ich dich zum Ziele führen!“ sprach mein Vater; und alsbald stand ich im Gebüsche und hatte vor mir in einem alten Baumstrunke, nahe an der Erde, ein aus dürrem Laube und trockenen Halmen nicht sehr künstlich gebautes Nest, aus welchem fünf nahezu flügge Jungen ihre Köpfchen herausstreckten und die Schnäbelchen aufsperrten. Ich steckte einem nach dem anderen den Finger hinein. Aber sie zappelten mit den Flügeln und verlangten Ameisen oder deren Larven und Puppen, die ich doch nicht hatte. Ich wollte die Thierchen etwas näher betrachten. Mein Vater erlaubte mir deßhalb Eins zu nehmen und aus dem Gebüsche heraus zu treten. Es war gar lieb — das kleine Vögelchen mit seinem niedlichen Köpfchen, den großen Augen und seinem locker anliegenden Gefieder! Ich setzte es wieder zu seinen Geschwistern in das Nest und ging mit meinem Vater, da eben der Nachtwächter neun verkündete, schnell nach Hause.

Zweite Uebung.

§.329. **Beschreibung eines Bildes.**

a) Mündlich.

Wir setzen voraus, daß die Schüler das zu beschreibende Bild oder Gemälde irgendwo gesehen oder, was am besten ist, vor sich haben. Im letzteren Falle wird ihnen einige Zeit gelassen, dasselbe genau zu betrachten. Ist dieses geschehen, so werden sie aufgefordert:

1. nach ihrem Urtheile und Geschmacke vom Wichtigeren zum Untergeordneten, in einer gewissen Reihenfolge, einfach herzuzählen, was sie auf dem Bilde sehen.
2. Dann wieder von vorn anzufangen, um jeden Theil oder jede Gruppe näher zu beschreiben und zu charakterisiren.
3. Das Einzelne in ein Ganzes zu bringen, zu einer Einheit zu verschmelzen, zu reflektiren. Etwa auf folgende Weise:

Zu 1. Was siehst du auf dem Gemälde?

Ich sehe darauf zwei Kinder, ein Mädchen und einen Knaben, rechts, nicht sehr weit von ihnen, eine Heerde Schafe, links, in etwas größerer Entfernung, einen Kirchhof, hinten im Thale ein Dörfchen mit der Kirche.

Was für eine Gegend stellt das Gemälde vor? — Welche Jahres- und welche Tageszeit? — Woraus erkennest du dieses? —

Zu 2. Was fällt dem Beschauer dieses Bildes, wenn er es auch nur oberflächlich ansieht, sogleich in die Augen? Das Dörfchen, der Kirchhof, die Heerde, die Gegend oder die beiden Kinder? — Das Mädchen und der Knabe im Vordergrunde treten uns besonders bemerklich entgegen. — Sprich dich über sie aus! — Beantworte im Zusammenhange etwa folgende Fragen:

Wie alt mögen die Kinder wohl sein? — Wie sind sie gekleidet? — Womit beschäftigt? — Was weißt du über den Gesichtsausdruck derselben zu sagen? — Sehen sie gesund oder krank und angegriffen, heiter und froh, oder betrübt und traurig aus? — In welcher Beziehung mögen sie zu einander stehen? 2c. 2c.

Mit Hülfe des Lehrers antwortet der Schüler:

Das Mädchen kann ungefähr 12 — 15 Jahre alt sein, der Knabe 4 — 5. Dieser liegt Jenem, das auf einer Anhöhe sitzt, mit dem Kopfe im Schooße und schläft. Sein Kittel, Gürtel und Stock liegen neben ihm. Er scheint viel herumgelaufen zu sein; denn sein Gesicht ist etwas erhitzt; er schläft fest und sieht gesund und kräftig aus. Es ist ein unschuldiges Kind, ein liebes Hirtenbübchen, ist gut und reinlich gekleidet. Ich denke wohl, das Mädchen muß seine Schwester sein, weil der Knabe so zutraulich sich ihm in den Schooß geworfen hat. Auch hält es so zärtlich ihn umschlungen. Sie sieht mit unaussprechlicher Wehmuth nach dem entfernt liegenden Kirchhofe hin. Ihre Augen und Wangen sind roth und verweint. Je länger man sie ansieht, desto größer scheint ihr Schmerz zu werden. Ihr ganzes Wesen erregt Mitleid; ihr Anzuge ist einfach schön.

Beschreibe nun die Heerde, ebenso den Kirchhof, das Dörfchen und die ganze Gegend! — Die Heerde ist ziemlich zahlreich; der größere Theil davon liegt oben auf der Höhe, während der kleinere am Abhange noch fleißig weidet. — Der Kirchhof ist mit einer Mauer umgeben, durch die ein eisernes Gitterthor in das

Innere desselben führt. Da er etwas tief liegt, so sieht man deutlich die Gräber noch mit den Kreuzen. Um die Kapelle dort stehen mehrere Trauerweiden. — Das Dörfchen mit der freundlichen Kirche liegt etwa $^1/_4$ Stunde entfernt unten im Thale. Es muß bald Abend werden; man sieht mehrere Schornsteine rauchen. — Die Gegend ist hügelig und fruchtbar. —

Zu 3. Wie kommen die Kinder auf diese Anhöhe? Wo sind sie her? In welchem Verhältnisse stehen sie zur Heerde, zum Dörfchen, das Mädchen zum Kirchhofe? Warum weint es nur so sehr? Wo befinden sich die Eltern? — Warum sind die Beiden so allein hier oben? 2c. 2c.

Nach Beantwortung dieser Fragen erfolgt die Darstellung.

b) Schriftlich.

Die Waisen.

Die schriftliche Darstellung ergibt sich aus dem Vorausgehenden.

Dritte Uebung. §.330.

Ein Knabe ist verunglückt, oder es ist ihm ein Unglück begegnet.

a) Mündlich.

Wie kann das geschehen sein?

(Die folgenden Fälle wurde alle in einer Schule von den Schülern selbst angegeben.)

1. Dadurch, daß er ins Wasser (in den Rhein, Weiher, Bach, Brunnen 2c. 2c.) gefallen ist, oder:
2. Er ist von einem Baume gefallen und hat ein Bein gebrochen.
3. Er war unvorsichtig und ist bei einem Ausfluge von der Ruine, welche von den Schülern besucht wurde, in den Abgrund gestürzt.
4. Er ist die Stiege herunter gefallen und hat sich sehr wehe gethan.
5. Ihm wurde von einem Kettenhunde die linke Hand zerbissen.
6. Ein Knabe kam unter das Fuhrwerk, dessen Räder ihm das eine Bein entzwei drückten.
7. Mehrere Knaben spielten „Versteck" auf einem Holzstoße; dieser stürzte zusammen und zerschlug einem von den Spielenden den Arm.
8. Ein Knabe drehte vor dem Schlafengehen in seinem Zimmer den Krahnen des Gaslichtes auf und ist des Nachts erstickt.
9. Einem vorwitzigen Knaben wurde am Schießübungs-Platze von einem Soldaten durch den Leib geschossen.
10. In der Scheuer liefen mehrere Knaben auf dem Gebälke hin und her; einer stürzte und blieb todt.
11. Ein Anderer legte sich zu weit zum Fenster hinaus, bekam das Uebergewicht und fiel hinab.
12. Beim Klettern an den Turngeräthen rutschte ein Knabe ab, fiel und zerbrach eine Rippe.
13. Ein kleiner Knabe spielte kürzlich am Ofen mit Feuer, wobei er sich jämmerlich verbrannte.
14. An einem Hause, das außen einen neuen Anstrich bekommen sollte, fiel ein Knabe vom Gerüste.
15. Beim Holzhacken hieb sich ein Knabe tief in die linke Hand.
16. Ein Knabe wurde von einem scheuen Pferde übersprungen und dabei am Kopfe schwer verwundet.

u. s. w.

Von diesen vielen Unglücksfällen, die ihr entweder mit angesehen oder von denen ihr doch gehört habet, wollen wir einen näher betrachten, nämlich den zuerst genannten.

Ein Knabe ist ins Wasser gefallen, oder er ist im Wasser verunglückt.

Saget mir auch jetzt wieder, aber nur mit einem Satze, wie dieses sich wohl zugetragen haben kann!

1. Ein Knabe stürzte von einem am Ufer des Baches stehenden Zwetschenbaume und fiel ins Wasser.
2. Einer wollte sich am Ufer eine Weide abschneiden und glitt aus.
3. Er wagte sich beim Angeln der Fische an einer gefährlichen Stelle zu weit ins Wasser und wurde vom Strome fortgerissen.
4. Mehrere Knaben badeten im freien Rheine, und Einer gerieth in die Tiefe.
5. Auf dem noch nicht fest zugefrorenen Weiher brach ein Knabe beim Schlittschuhlaufen ein und sank unter.
6. Ein Knabe wollte eine Seerose aus den Binsen pflücken und versank im Schlamme.
7. Einer saß auf dem Geländer der Rheinbrücke und fiel rückwärts hinab.
8. Ein Anderer wollte aus einem Nachen in den anderen springen und fiel zwischen beiden hindurch.
9. Noch ein Anderer wollte im Winter am Brunnen einen Krug frischen Wassers holen und schwang sich auf den mit Eis versehenen Rand des Sarges und gleitete hinein.
10. Beim Schwimmen bekam ein Knabe den Krampf in die Arme und konnte sich nicht mehr helfen.
11. Ein Knabe wollte seinem Schwesterchen am Ufer des Baches eine Blume pflücken und fiel ins Wasser.
12. Einige Knaben liefen auf den Holzstößen herum, und einer glitt ab.
13. Ein Anderer schöpfte am Bache Wasser und wurde von der damit gefüllten und zu schwer gewordenen Gießkanne hinabgezogen.
14. In einem von Regenwasser angeschwollenen Bache, über welchen man an einer Stelle mittels der in denselben gelegten größeren Steine jetzt nur mit Vorsicht gelangen konnte, glitt ein Knabe ab und wurde fortgerissen.
15. Von zwei streitsüchtigen Knaben stieß Einer den Anderen das Ufer hinab.
16. Einer fiel vom schmalen Steg.

u. s. w.

Und nun wollen wir von diesen Fällen den 11. herausnehmen, ihn ganz umständlich besprechen und das Besprochene an die große Wandtafel schreiben. —

Ein Knabe wollte seinem Schwesterchen am Ufer des Baches eine Blume pflücken und fiel dabei ins Wasser.

Was waren die Eltern dieser Kinder? — Wie alt war der Knabe, wie alt das Mädchen? — Dürfen Kinder dieses Alters ohne Aufsicht sein oder nicht? — Was haben die Eltern deßhalb gethan? — Wie war der Tag, an welchem sie diese mitnahmen? — Womit waren die Eltern im Felde diesmal beschäftigt? — Wie verrichteten sie diese Arbeit? — Wo hielten sich die Kinder unterdessen auf? — Wo und wie lag die blumige Wiese? — Wo und wie floß der klare Bach? — Was trieben die Kinder hier — was der Knabe, was das Mädchen? —

u. s. w.

Der Lehrer stelle einmal solche und ähnliche Fragen, und höre die verschiedenen Antworten, an welche er wieder andere Fragen knüpft, auf die dann abermals andere Antworten folgen 2c. 2c., wodurch das Bild lebendig wird und die Scenerie sich allmählig vor den Augen der Schüler aufbaut — und er wird sich für die Mühe und seine bel bende Erklärung durch den guten Erfolg reichlich belohnt fühlen. —

Bei der Formulirung der Sätze fordere er vom Schüler, sobald der Gedanke seinen Ausdruck gefunden hat, daß er den Satz mit jedem beliebigen Satztheile anfange und vollende. Durch diese Anleitung und Uebung wird die Unbeholfenheit des Schülers, alle Sätze mit „da und da und da" 2c. 2c zu beginnen, beseitigt und dessen Sprachgefühl gebildet. Der Lehrer lasse dabei auffinden, mit welchem Gliede der zweite Satz sich wohlklingend und geschmackvoll an den ersten, der dritte an den zweiten, der vierte an den dritten 2c. 2c. anknüpft. Ueberdies macht er aufmerksam auf die Wortbilder, auf Stammsilbe und Ableitung, überhaupt auf das Nöthige für Rechtschreibung.

b) Schriftlich.

Die Eltern waren im Felde mit der Ernte beschäftigt. Sie nahmen deßhalb an einem schönen Nachmittage ihre beiden Kinder mit. Die Mutter schnitt mit blanker Sichel den dürren Waizen, den der Vater hinter ihr zu Garben band. Unten am Acker war eine blumige Wiese; neben ihr floß der schattige Bach. Hier sah ich den lieben, munteren Knaben mit seinem gelblockigen, kleinen Schwesterchen. Dieses ordnete sich eben die gepflückten Blumen zu einem Strauße, während der Bruder einem bunten Schmetterlinge nachjagte „Bruder, Bruder," rief die Kleine, „laß das Thierchen fliegen; komm und sieh', das schöne blaue Blümchen hier; wenn ich's doch nur hätte!" Schnell war der Knabe am Ufer unten. Schon zeigte er mit der einen Hand der Schwester das niedliche Vergißmeinnicht, als ihm unglücklicher Weise das Gras, an welchem er sich mit der anderen Hand fest zu halten suchte, ausriß und er nun hinunterstürzte. Auf das Jammern und Rufen des Schwesterchens kamen eilends die Eltern herbei. —

Viertes Hauptstück.

Der Rechenunterricht.

---

§.331. **I. Die Wichtigkeit des Rechenunterrichtes.**

Unter den Lehrgegenständen der Volksschule ist nach der Religionslehre und dem Sprachunterrichte der Rechenunterricht der wichtigste; denn:

1. Er weckt, bildet, übt und schärft das Erkenntniß-, Denk- und Sprachvermögen, und

2. Er macht den Menschen geschickt zum häuslichen, bürgerlichen und geschäftlichen Leben.

Der Gegenstand des Rechenunterrichtes ist die Zahl. Diese wird auf ihrer niedrigsten Stufe, in ihren Elementen, von den Kindern schon angeschaut und aufgefaßt, sobald sie anfangen, ein Ding von einem anderen derselben Art zu unterscheiden. Sie gelangen dadurch, fast wie von selbst, zum Begriffe der kleineren Zahlen, und gibt man ihnen dafür noch den Namen, so ist es dann nicht mehr schwer, schon im Familienleben mit ihnen kleine und leichte, aus ihrem Anschauungskreise gewählte Rechenbeispiele, als die allerleichtesten Anfänge des Rechnens, zu lösen. Dies wäre aber unmöglich, wenn nicht die Natur der Zahl und die Gesetze, nach welchen sie gebildet wird, der Natur des menschlichen Geistes so ganz entsprächen. Der Rechenunterricht ist sonach das einfachste und natürlichste Mittel, die Kinder zur Aufmerksamkeit und zum Nachdenken zu gewöhnen und dadurch ihr Denkvermögen zu üben, namentlich die Folgerichtigkeit des Denkens zu fördern; auch wird hierbei ihr Sprachvermögen in hohem Grade geübt, indem man darauf hält, daß die Kinder Das, was sie denken, richtig aussprechen. Uebung im Erkennen, klares Denken und richtiges Sprechen sind darum wesentliche, formale Bildungszwecke bei dem Rechenunterrichte.

Es hat derselbe aber auch einen durchaus nicht zu unterschätzenden, realen, vorzugsweise das häusliche, bürgerliche und Geschäftsleben berührenden praktischen Zweck; denn in allen Verhältnissen des Lebens ist das Rechnen höchst wichtig, in vielen ist es ganz unentbehrlich. Es gibt kein Hauswesen, in welchem nicht **be**rechnet und **aus**gerechnet wird und werden muß, und welchen wichtigen Einfluß hat das Rechnen im bürgerlichen und Geschäftsleben! Ja, die Existenz vieler Geschäfte hängt vorzugsweise von einer richtigen Berechnung ab. — Durch das Rechnen ist Jeder in den Stand gesetzt, nicht blos auf seinen gegenwärtigen, sondern auch auf seinen zukünftigen Vortheil und Schaden zu sehen und daher in

seinen Unternehmungen vorsichtig zu sein. Es ist ihm durch die Rechenkunst ermöglicht, sich in vielen Verhältnissen leicht und schnell zurecht zu finden und zu helfen.

Aus diesen Gründen fordert man die Kunst zu rechnen, besonders in unseren Tagen, vor allen irgend gebildeten Menschen. Sie wird darum in der Volksschule als **unbedingt nothwendiger Unterrichtsgegenstand** gelehrt.

Wenn durch das Vorausgehende die Wichtigkeit des Rechenunterrichtes in das rechte Licht gestellt wird, so soll aber damit keine Veranlassung zu einer Ueberschätzung desselben gegeben werden. Es darf durchaus nicht zum Nachtheile der übrigen Lehrgegenstände und der harmonischen Ausbildung des Schülers weit über das Ziel der Volksschule ausgedehnt werden.

II. Das Ziel des Rechenunterrichtes[1]). §.332.

Ueber die Grenze, **wie weit** die Kinder im Rechnen gebracht werden sollen, gehen die Meinungen auseinander. Es gibt Volksschulen, in welchen man offenbar zu weit geht, indem besondere Fachrechnungen (z. B. sehr zusammengesetzte Gesellschafts-, Mischungs-, kaufmännische, Wechselrechnungen 2c. 2c.) und Gleichungen selbst vom zweiten Grade gelehrt werden; wenigstens rechnen manche Schüler Aufgaben aus diesen Gebieten. In anderen Schulen bringt man es nicht über die vier Spezies (Grundrechnungsarten) in ganzen Zahlen, mündlich und schriftlich, und dabei ist die Anwendung auf das gewöhnliche Leben nur höchst dürftig. Es kommt deßhalb hier darauf an, ein Ziel festzustellen, das **jede Volksschule** erreichen kann und **soll**, wenn sie irgend den Namen einer **guten Volksschule** für sich in Anspruch nehmen will. Dieses Ziel darf sonach durchaus nicht zu hoch gesteckt werden, sondern nur **Das** in sich aufnehmen, was auch von weniger begabten, aber doch fleißigen Lehrern, selbst bei minder günstigen Verhältnissen, erreicht werden kann, und was man in der Volksschule als das **Minimum** ihrer Leistungen fordern muß.

Das Ziel des Rechenunterrichtes in der Volksschule ist: Die Schüler sollen so weit kommen, daß sie Aufgaben in ganzen und gebrochenen Zahlen, wie sie das Leben gewöhnlich bringt, und soweit dies innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verstandesschlüsse möglich ist, mit Leichtigkeit im Kopfe und schriftlich, rasch und sicher lösen können.

Bezeichnen wir das Ziel spezieller, so heißt es:

Die Kinder sollen bei ihrer Entlassung aus der

---

1) Wir bemerken, daß es bei gegenwärtiger Arbeit durchaus nicht unsere Absicht ist, einseitig zu verfahren. Wir halten es, um gerade diesem Vorwurfe zu begegnen, nicht nur für erlaubt, sondern sogar für Pflicht, die Ansichten der erfahrensten und tüchtigsten Schulmänner zu berücksichtigen und zu benützen, und, wo es uns thunlich erscheint, sie selbst sprechen zu lassen. Zu diesem Zwecke benützten wir in dem Folgenden vorzugsweise die Werke von **Grube, Hentschel, Diesterweg, Tillich, Kranke** und mehreren **Anderen**.

Schule mindestens alle Aufgaben aus den vier Grundrechnungsarten in unbenannten, gleich- und ungleichbenannten ganzen und gebrochenen Zahlen, alle Drei- und Fünfsatz-Aufgaben[1]) in ganzen und gebrochenen Zahlen aus jedem gebräuchlichen Zahlenraume mit einfacher, also nicht zusammengesetzter, und natürlicher, also nicht gesuchter Einkleidung, bei kleineren Zahlen im Kopfe oder mündlich durch Verstandesschlüsse und bei größeren Zahlen schriftlich, ebenfalls durch Verstandesschlüsse rasch und sicher lösen können.

Dieses Ziel im Rechenunterrichte bezweckt in gleicher Weise Bildung des Geistes, Kenntniß und rechten Gebrauch der Zahl und dadurch Bildung für das praktische Leben. Die Feststellung desselben aber ist negativer und positiver Art zugleich; negativ ist sie, indem sie besagt, daß noch Manches gelehrt werden könne, was nicht gerade überall gelehrt zu werden braucht, und positiv ist sie, indem sie wirkliche Leistungen als Ergebniß des Rechenunterrichtes fordert.

Manchen mag die hier gestellte Forderung, daß ein Elementarschüler beim Austritte aus der Schule Fünfsatzaufgaben lösen soll, etwas zu hoch erscheinen, indem sie der Ansicht sind, man könne mit den Leistungen der Schüler schon zufrieden sein, wenn sie „die sogenannten Regel-de-tri-Aufgaben" mit Einsicht lösen. Diesen entgegnen wir, daß wir mit ihrem der Schule gesteckten Ziele vollständig übereinstimmen und im Grunde nicht mehr verlangen, als sie selbst; denn hat es der Schüler wirklich dahin gebracht, daß er mit Einsicht Regel-de-tri-Aufgaben zu lösen im Stande ist; so macht es keinen wesentlichen Unterschied, ob die Aufgaben zur sogenannten einfachen oder zusammengesetzten Regel-de-tri gehören. Die Letzteren lös't derselbe in einfache auf und verfährt dann in derselben Weise, wie bei jenen. Einfache und zusammengesetzte Regel-de-tri-Aufgaben sind aber nichts Anderes, als die von uns bezeichneten Drei- und Fünfsatzaufgaben. Unser Ziel ist darum dem anderwärts nur unbestimmter ausgesprochenen ganz gleich.

Oder sollten Einige mit dem Ziele „Regel-de-tri-Aufgabeu mit Einsicht zu lösen" die zusammengesetzten Regel-de-tri-Aufgaben ausgeschlossen wähnen? — Ihnen ist einfach zu erwiedern:

1) Ihr ausgesprochenes Ziel täuscht, weil es dann unbestimmt ausgesprochen ist.

2) Es widerspricht dem Zwecke der Volksschule. Sie soll Alle für Alles **vorbereiten**. Jedem, er sei gelehrt oder ungelehrt, Bauer, Handwerker oder Künstler, Mann oder Frau, soll in der Volksschule die Gelegenheit geboten sein, Das in ihr zu erlernen, was man so recht die Elemente zu jeder Berufsbildung nennen kann. Da aber in allen Lebensverhältnissen außer den Aufgaben der einfachen Regel-de-tri auch die der zusammengesetzten Regel-de-tri oder des Fünf-

---

1) **Drei- und Fünfsatzaufgaben nennen wir alle die Aufgaben, in welchen aus drei, beziehungsweise fünf Gliedern, ein viertes, beziehungsweise ein sechstes, ohne dabei eine besondere Rechenmethode im Auge zu haben, zu suchen ist.**

satzes so häufig vorkommen, so hat sie unbedingt auch diese lösen zu lehren. Es ist dies um so nothwendiger, da fast neun Zehntheile der Bevölkerung unserer Staaten durch die Verhältnisse, in denen sie leben, blos auf Das beschränkt bleiben, was die Volksschule lehrt und in und mit dieser ihre geistige Ausbildung abschließen.

3) Es hat auch gar keine Schwierigkeiten, unserem Ziele zu entsprechen, wenn die Kinder „Regel-de-tri-Aufgaben mit Einsicht lösen", wie wir dies oben dargethan haben; denn es ist eine Kleinigkeit, zusammengesetzte Regel-de-tri-Aufgaben in zwei einfache oder einen Fünfsatz in zwei Dreisätze zu verwandeln und als solche zu lösen. (Selbst der Sieben-, Neun- und Vielsatz lassen sich auf dieselbe Weise entwickeln.)

Das hier gesteckte Ziel ist also nicht zu hoch; da es aber die Zwecke der Volksschule erreichen hilft, so ist es auch hoch genug. Von der Decimalrechnung, dem Vielsatze, den zusammengesetzteren Zins- und Interessen-, ebenso den zusammengesetzteren Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts- und Theilungs-, Durchschnitts- und Mischungsrechnungen, der Ausziehung der Quadratwurzel und den Progressionen muß also nicht die Rede sein.

Soll jedoch das angegebene Ziel manchem fleißigen und fähigen Lehrer zu nieder erscheinen, so ist es nur anerkennenswerth, wenn er dasselbe in diesem Falle *ohne Beeinträchtigung anderer wichtiger Unterrichtsgegenstände* überschreitet. Uebrigens vergesse der Lehrer nie, daß die Schule das Ihrige gethan hat, wenn der Schüler im Stande ist, die einfachen Aufgaben aus dem angeführten Aufgabenkreise *richtig* zu beurtheilen, die Auflösung *sprachgewandt* darzustellen und die Ausrechnung, sowohl im Kopfe, als auf der Tafel mit *Fertigkeit* zu vollziehen. Führt ihn das Leben später zu reiferer Entwickelung, so wird er auch schwerere Aufgaben lösen lernen.

Zum Schlusse warnen wir noch vor *einseitiger* Auffassung des Rechenzieles. — Das Rechnen ist derjenige unter sämmtlichen Unterrichtsgegenständen der Volksschule, welcher am isolirtesten dasteht, d. h. sich am wenigsten an die anderen anschließt und mit ihnen in Verbindung bringen läßt. Es ist darum sehr gefehlt, ausschließlich einen oder den anderen Unterrichtsgegenstand z. B. die Religion, Naturkunde, Geographie u. s. w. in das Rechnen hereinziehen zu wollen; denn es legt dies immer Zeugniß von der Einseitigkeit oder gar von Partheizwecken und Sonderinteressen des Lehrers ab; auch wird damit der Sache nur Zwang angethan. Daß bei besonderer Fachbildung diese Gegenstände besondere Rücksicht verdienen, gibt gewiß zu einer einseitigen Behandlung des Rechenunterrichtes in der Volksschule, deren Zweck es ist, für *alle* höhere Anstalten, für *alle* Fachbildung und für *alle* Stände vorzubereiten, keinen Grund ab. Darum sind die Rechenbücher und Aufgabensammlungen für landwirthschaftliches, kaufmännisches, Bau- und anderes Rechnen nur als Lehrmittel für *besondere* Fachbildung zu betrachten, und können nie einen vorwiegenden Einfluß auf den Rechenunterricht und dessen Ziel in der Volksschule ausüben.

III. Die Mittel zur Erreichung des Zieles beim Rechenunterrichte. §.333.

Die Mittel zur Erreichung des Zieles beim Rechenunterrichte beziehen sich theils auf den *Stoff*, theils auf die *Form*, theils auf den *Lehrgang*. Wir reden deßhalb in diesem Abschnitte, wie in den bisher besprochenen Lehrgegenständen,

A. vom Stoffe,
B. von der Form und
C. von dem Lehrgange

des Rechenunterrichtes, welchem letzteren noch eine Anzahl Muster für die praktische Behandlungsweise desselben beigegeben werden soll.

§.334. A. Der Stoff des Rechenunterrichtes.

Um das im §. 332. aufgestellte Ziel erreichen zu können, muß der Lehrer vor allen Dingen Kenntniß von dem Stoffe haben, der selbst unter den günstigsten Verhältnissen in das Bereich der Volksschule gehört; er muß ferner aus diesem Stoffe das für seine Schulverhältnisse Entsprechende mit Rücksicht auf das Ziel auswählen, den so ausgewählten Stoff ordnen und auf die einzelnen Schülerklassen vertheilen.

Nur unter diesen Voraussetzungen wird es ihm möglich, mit Sicherheit seinem Ziele entgegen zu arbeiten und bis zum Ende des Schuljahres dasselbe zu erreichen.

§.335. I. Die Auswahl des Stoffes für den Rechenunterricht.

Der Stoff des Rechenunterrichtes ist, von den Elementen des Rechnens angefangen bis zu dem höheren Rechnen fortgesetzt, ein außerordentlich reicher. Was aus ihm in den Volks- und in den Fortbildungsschulen zu lehren ist, das **mindestens** muß auch der Lehrer einer Volksschule wissen. Er soll sich aber **mehr** davon zum Eigenthum machen, denn dieses Mehr wird ihm jederzeit selbst in der Volksschule nützen; weniger aber darf er nie wissen. Dabei ist durchaus nicht zu vergessen, daß bei gleichen Lehrtalenten nicht Der am gründlichsten lehren wird, der es am weitesten in diesem Unterrichtsgegenstande gebracht hat, sondern Der, welcher in den Lehrstoff am tiefsten eingedrungen ist. Dem Lehrer, der sich in dieser Beziehung schwach fühlt, bleibt Nichts übrig, als durch Hülfe eines vorzüglichen Buches mit den Schülern selbst Schritt vor Schritt fortzuschreiten und, wenn auch nur um Weniges, ihnen stets voraus zu sein. Ein solcher Wegweiser soll aber so lang der stete Begleiter des Lehrers bleiben, bis er im Stoffe sicher und selbstständig geworden ist und, ohne zu wanken, frei gehen kann. (Vieles von dem im §. 137. und 138. Gesagten hat auch für das Rechnen volle Geltung.)

Es beschäftigt sich der Stoff des Rechenunterrichtes theils mit reinen oder unbenannten, theils mit benannten Zahlen; bei den letzteren unterscheidet man wieder gleich- und ungleichbenannte.

Darnach gibt es ein Rechnen mit reinen oder unbenannten und ebenso ein Rechnen mit benannten, d. i. mit gleich- und ungleichbenannten Zahlen, welches aber unter sich keinen eigentlichen Gegensatz bildet, da die Zahlen ursprünglich alle benannt sind; man rechnet zuerst mit Fingern, Strichen, Punkten, Würfeln u. s. w. Der Bequemlichkeit wegen und um die Eigenschaft der Zahlen rein zu haben, betrachtet man sie als eine abstrakte Menge von Einheiten. Diese Abstraktion ist so leicht, daß der kleinste Schüler sie ohne Schwierigkeit vollzieht.

Natürlich kommen bei benannten Zahlen Operationen vor, welche bei den reinen nicht vorkommen können. Jene beruhen auf den positiven Bestimmungen des Lebens, bei unseren Münzen z. B. darauf, daß 1 Thlr. = 30 Sgr. = 360 Pf.; 1 fl. = 60 kr. = 240 Pf. ist.

Von dem Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen (dem mehr theoretischen) ist wohl zu unterscheiden die Anwendung desselben auf die Fälle oder Gegenstände des praktischen Lebens, welches man das angewandte Rechnen nennt. Da das letztere es nur mit Gegenständen des praktischen Lebens, d. i. mit wirklichen Größen zu thun hat, so folgt daraus, daß es auch nur von benannten Zahlen etwas weiß.

Von dem vielen und reichen Stoffe des Rechenunterrichtes ist nur derjenige für die Volksschule auszuwählen, welcher in dem Ziele schon als solcher bezeichnet ist. In der Volksschule sind demnach zu lehren:

1) Die vier Grundrechnungsarten in unbenannten, gleich- und ungleichbenannten ganzen und gebrochenen Zahlen.

2) Die Anwendung der vier Grundrechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen auf die einfache und zusammengesetzte Regel-de-tri d. i. auf den Drei- und Fünfsatz.

Diesem als Minimum der Leistungen einer guten Volksschule bezeichneten Stoffe haben wir noch das für keine Schule obligatorische Material beizufügen, aus welchem strebsame und fleißige Lehrer unter günstigen und günstigeren Schulverhältnissen für die Weiterführung ihrer Kinder entnehmen können, was für ihre Verhältnisse das Nützlichste ist; also:

3) Die Anwendung der vier Grundrechnungsarten auf die etwas zusammengesetzteren Zins- und Interessen-, Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts- und Theilungs-, Durchschnitts- und Mischungsrechnungen; ferner die Decimalbrüche, die Flächen- und Körperberechnung, die Lehre von der Quadratwurzel; verschiedene Lösungsarten

Mehr, als hier angegeben, in eine Volksschule hereinziehen wollen, mögen die Verhältnisse auch noch so günstig sein, heißt sie mit Stoff überladen oder über Vieles oberflächlich und leichtfertig hineilen. Gewöhnlich findet eine solche Uebertreibung da statt, wo eine gewisse Eitelkeit nach Paradeexempeln hascht, um auf Prüfungen den Zuhörern Staunen abzunöthigen. Leider geschieht Dies in den meisten Fällen auf Kosten der Gründlichkeit sogar im Allernöthigsten und im Allergewöhnlichsten. Wir erwähnen dieser Abschweifung vom wahren Ziele der Volksschule, um besonders junge und eifrige Lehrer vor dem erwähnten Fehler, in welchen man leicht unbemerkt fallen kann, zu bewahren.

Der sämmtliche Rechenstoff ist in jedem Zahlenraume zu lehren und zu üben, doch ist es durchaus nicht nothwendig, sich mit den

Zahlen über 100,000 oder 1 Million lang zu beschäftigen; denn sowohl die formale, als die praktische Bildung kann ebenso gut, ja noch leichter und schneller an kleineren und kleinen Zahlen und einfachen Verhältnissen, als an großen und verwickelteren Aufgaben erreicht werden.

§.336. II. Die Vertheilung des Stoffes für den Rechenunterricht auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen.

Vorbemerkung.

Der Stoff für den Rechenunterricht fordert in allen Schulverhältnissen unbedingt, daß die Kinder von 6 bis 7, und die von 7 bis 8, von 8 bis 10, von 10 bis 12 und die von 12 bis 14 Jahren einen ihrem Alter und ihrer Auffassungskraft entsprechenden, gesonderten Rechenunterricht erhalten. Daß es dabei mit den Jahren nicht so pedantisch zu nehmen ist, versteht sich von selbst. Kinder, bei welchen der Verstand und in Folge davon die Befähigung den Jahren voraneilt, können ganz gut einer höheren Abtheilung zugetheilt werden, während solche, bei welchen das Gegentheil der Fall ist, in ihrer Abtheilung oder Klasse noch um ein Jahr zu verbleiben haben. —

Bei den Kindern von 6 bis 7 Jahren wird der Rechenunterricht im ersten halben Jahre durch den Anschauungsunterricht vorbereitet; der eigentliche Rechenunterricht beginnt demnach erst im zweiten halben Jahre.

Nach diesen Vorausschickungen geben wir hier die Vertheilung des sämmtlichen Rechenstoffes mit Berücksichtigung des Minimums und des Maximums in Form eines Planes, zur besseren Uebersicht tabellarisch dargestellt. Aus dieser Tabelle läßt sich das jeder Klasse und Abtheilung zufallende Pensum leicht herausfinden. Ist einem Lehrer das im Minimum angegebene Pensum zu niedrig, das im Maximum angegebene aber etwas zu hoch gestellt; so ist es nicht schwer, aus dem letzteren den Stoff auszuwählen, der sich dem ersteren am schicklichsten anschließt.

1. Tabellarische Uebersicht der Vertheilung des Rechenstoffes auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen für jede Schuleinrichtung. §. 337.

A. Das Minimum des Rechenstoffes für die Kinder von

6 bis 7 Jahren.	7 bis 8 Jahren.	8 bis 10 Jahren.	10 bis 12 Jahren.	12 bis 14 Jahren.
Die 4 Grundrechnungsarten, rein und angewandt, im Zahlenraume von 1 bis 5 nach Grube.	Die 4 Grundrechnungsarten, rein und angewandt, im Zahlenraume von 1 bis 20 nach Grube.	Die 4 Grundrechnungsarten, rein und angewandt, im Zahlenraume von 1 bis 100 nach Grube, alsdann in jedem Zahlenraume, jedoch das Multipliciren nur mit einstelligem Multiplicator und das Messen nur mit einstelligem Divisor.	Wiederholung des Stoffes von den vorhergehenden 2 Jahren. (Neu.) Das Multipliciren mit 2 und mehrstelligem Multiplicator, das Dividiren mit 2 und mehrstelligem Divisor, das Resolviren und Reduciren und die 4 Grundrechnungsarten in ungleichbenannten ganzen Zahlen mit der Multiplications- und Divisions-Regel-de-tri und dem Dreisatze in ganzen Zahlen [1]).	Wiederholung des in den vorhergehenden 2 Jahren neu genommenen Stoffes. (Neu.) Die 4 Grundrechnungsarten in gleich- und ungleichbenannten gebrochenen Zahlen und die Anwendung der 4 Grundrechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen auf den Drei- und Fünfsatz in Aufgaben, wie sie im Geschäftsleben vorkommen

B. Das Maximum des Rechenstoffes für die Kinder von

6 bis 7 Jahren.	7 bis 8 Jahren.	8 bis 10 Jahren.	10 bis 12 Jahren.	12 bis 14 Jahren.
Die 4 Grundrechnungsarten, rein und angewandt, im Zahlenraume von 1 bis 6 nach Grube. (Grube verlangt die Durchnahme aller Zahlen bis zur Zahl 10.)	Die 4 Grundrechnungsarten, rein und angewandt, im Zahlenraume von 1 bis 50 nach Grube. (Grube verlangt die Durchnahme sämmtlicher Zahlen bis zur Zahl 100.)	Die 4 Grundrechnungsarten, rein und angewandt, im Zahlenraume von 1 bis 100, alsdann in jedem Zahlenraume und das Resolviren und Reduciren in ungleichbenannten ganzen Zahlen.	Wiederholung des in den 2 vorhergehenden Jahren neu genommenen Stoffes. (Neu.) Die 4 Grundrechnungsarten in ungleichbenannten ganzen Zahlen mit der Multiplications- und Divisions-Regel-de-tri und dem Dreisatze in ganzen Zahlen. — Die vier Grundrechnungsarten in reinen und angewandten gebrochenen Zahlen und der Dreisatz mit gebrochenen Zahlen [1]).	Wiederholung des in den 2 vorhergehenden Jahren neu genommenen Stoffes. (Neu.) Die Anwendung der 4 Grundrechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen auf den Fünf- und Vielsatz, auf alle im gewöhnlichen Leben vorkommenden, selbst etwas zusammengesetzteren Zins- und Interessen-, Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts- und Theilungs-, Durchschnitts- und Mischungsrechnungen. Die Decimalbrüche, Flächen- und Körperberechnungen.

1) In einer dreiklassigen Schule ist die erste Hälfte des hier angegebenen Stoffes noch der Mittelklasse und die letzte Hälfte der Oberklasse zuzutheilen. Auch wird es in einer dreiklassigen Schule für den Rechenunterricht von Erfolg sein, aus den Kindern jeder Klasse zwei Abtheilungen zu machen und auf diese den angedeuteten Stoff gleichmäßig zu vertheilen.

§. 338. 2. Winke für die Einrichtung des Rechenunterrichtes in Bezug auf die Klassen und Abtheilungen der Kinder.

In der einklassigen Schule, in der Unterklasse einer zweiklassigen, sowie in der Elementarklasse einer drei- und vierklassigen Schule mehr Abtheilungen im Rechenunterrichte zu machen, als auf vorstehender Tabelle unterschieden sind, halten wir für völlig unpraktisch. Wenn jedoch in der Oberklasse einer zweitklassigen, (bezüglich der dreiklassigen findet sich das Nöthige hierüber in der Anmerkung auf der Tabelle), sowie in den beiden Mittelklassen und der Oberklasse einer vierklassigen Schule die Kinder in ihrem Wissen und Können bezüglich des Rechnens zu weit auseinander stehen; so mag es in diesen Klassen am Orte sein, die Kinder von 10 bis 14 Jahren in 3 und die von 8 bis 10, 10 bis 12 und 12 bis 14 Jahren in je 2 Abtheilungen zu theilen. (Der jeder Klasse zugewiesene Stoff ist dann ebenfalls gleichmäßig auf die Abtheilungen zu vertheilen und so durchzunehmen, daß die Kinder, sobald sie in eine höhere Abtheilung übertreten, in dieser zuerst den im vorhergehenden Jahre neu durchgenommenen Stoff nochmals wiederholen und darauf den ihnen zufallenden neuen durchnehmen.) Man sei aber ja nicht zu rasch im Errichten neuer Abtheilungen; denn zu viele in einer Klasse bringen die Kinder um den unmittelbaren Unterricht und damit die Schule um den eigentlichen Fortschritt. Es ist am Besten, die Kinder aus den verschiedenen Abtheilungen der Oberklasse einer ein- und zweiklassigen Schule, so wie auch die der unteren und oberen Mittelklasse und der Oberklasse einer vierklassigen Schule (letztere, wenn sie nicht zu sehr überfüllt sind) nehmen den gegebenen Stoff zweimal durch, das erste Jahr begründend und im zweiten Jahre wiederholend. Ganz dasselbe läßt sich auch bei der angegebenen Theilung in der Mittel- und Oberklasse einer dreiklassigen Schule erreichen. Schüler, die nach der ersten Durchnahme den ganzen Stoff gewandt beherrschen, mögen in eine höhere Klasse oder Abtheilung aufsteigen; die anderen gelangen dann durch die wiederholte Durchnahme zur Sicherheit und Fertigkeit. Es ist dies ein Punkt, den man beim Rechnen nie aus dem Auge verlieren darf.

Um aber den angegebenen Stoff so durchzunehmen, daß er den Kindern zum bleibenden Eigenthume wird, ist es nothwendig, in der einklassigen Schule bei den Schülern der Elementarklasse im Sommer mindestens zwei, im Winter dagegen vier halbe Stunden zum Rechenunterrichte zu verwenden; in der drei- und vierklassigen Schule sind diesem Gegenstande in der Elementarklasse während des Sommers zwei und während des Winters vier ganze Stunden zuzutheilen. — In der Oberklasse der einklassigen Schule, in der Elementar- und ebenso in der Oberklasse der zweiklassigen Schule, in der Mittel- und Oberklasse der dreiklassigen und in der unteren und oberen Mittelklasse, sowie in der Oberklasse der vierklassigen Schule können im Sommer drei und im Winter vier Stunden zur Durchnahme des entsprechenden Rechenstoffes genügen. Ist es jedoch möglich, noch eine weitere Stunde dafür zu erübrigen, so wird dies wesentlich die Erzielung größerer Sicherheit und Fertigkeit befördern helfen.

Die innere Einrichtung des Rechenunterrichtes ist alsdann folgende: Jede ganze Rechenstunde ist so zu verwenden, daß in einer und derselben Klasse von den betreffenden Abtheilungen immer zwei eine halbe Stunde unmittelbaren Rechenunterricht erhalten. Während dabei eine Abtheilung ihre halbe Stunde unmittelbaren Unterricht empfängt, ist die andere Abtheilung oder sind die anderen Abtheilungen mittelbar, aber ebenfalls mit Rechnen, zu beschäftigen. Es tritt dadurch der Fall ein, daß jedes Kind so viel ganze Stunden Rechenunterricht erhält, als für diesen Gegenstand der ganzen Klasse zugetheilt sind.

B. Die Form des Rechenunterrichtes oder die Methode. §.339.

Das Wissenswertheste hierüber läßt sich in folgende zwei Fragen zusammenfassen:

1. Welches sind die Grundsätze, die eine gute Methode im Rechenunterrichte besonders zu beachten hat?

2. Welche unter den bekannten Rechen-Methoden entsprechen den aufgestellten Grundsätzen?

I. Welches sind die Grundsätze, die eine gute Methode im Rechenunterrichte besonders zu berücksichtigen hat?

Es sind folgende:

Erster Grundsatz: Alles Rechnen muß auf Beständniß gegründet sein und zum Nachdenken auffordern. §.340.

Vorbemerkung.

1.

Rechnen heißt — aus gegebenen Zahlen — abgesehen davon, ob ganz frei oder mit Benützung verstandener Regeln, ob ohne oder mit Ziffern, — andere finden; es ist also ein absichtliches Denken über Zahlen und Verhältnisse von Zahlen. Ein solches muß das Rechnen auf jeder Alters- und Unterrichtsstufe sein, wenn der Zweck desselben in vollem Maße erreicht werden soll.

Das verständige Rechnen beruht erstens auf dem richtigen Erkennen und Beurtheilen der in einer Aufgabe enthaltenen Sach- und Zahlverhältnisse, woraus sich die Art der Abhängigkeit der gesuchten Zahlen von den gegebenen ergibt, und woraus erkannt wird, durch welche Operationen an und mit den gegebenen Zahlen die gesuchten gefunden werden.

Ohne dieses richtige Erkennen und diese besonnene Beurtheilung ist gar kein bildendes Rechnen möglich. Letztere, welches ohne ersteres eine Unmöglichkeit ist, macht die Hauptsache beim Rechnen aus und muß jeder anzustellenden Operation vorhergehen und diese als nothwendiges Resultat erzeugen. Um die Art der Ausrechnung muß man sich daher zu Anfang gar nicht bekümmern, sondern nur nüchtern und ruhig die gegebenen Verhältnisse betrachten. Schlecht unterrichtete Schüler und Erwachsene fragen immer gleich und mit Unruhe und Aengstlichkeit darnach, wie man die Aufgabe ausrechnet (oder wie man sie ansetzt). Das findet sich aber ganz von selbst, sobald man die Aufgabe versteht. Versteht man sie nicht, so liegt das entweder an der Nichtkenntniß der Sach-, oder an dem Mangel der Erkenntniß der Zahlverhältnisse. Ist daher ein Schüler unfähig, eine Aufgabe aufzulösen; so muß der Lehrer, um die Hindernisse aus dem Wege zu schaffen, untersuchen, worin dieses Unvermögen seinen Grund hat, ob in dem Einen oder in dem Anderen oder in Beidem. Die anschauliche

Durchsichtigkeit der Aufgabe und die Lösung derselben muß aber stets der Ausrechnung vorhergehen, weil sich Jenes zu Diesem, wie Grund und Folge, Ursache und Wirkung verhält.

Es beruht zweitens das verständige Rechnen auf vollkommener, mündlicher Darstellung, nicht auf Uebereinstimmung des gefundenen Resultates mit dem im Buche angegebenen Facit und nicht auf dem Bestehen einer sogenannten Probe.

Wie anders will man sonst erfahren, daß der Schüler richtig gedacht hat, und auf welche andere Weise will man den Schüler nöthigen, richtig zu denken? — Erst dann, wenn er diese Anforderung befriedigt hat, läßt man ihn an die Ausrechnung gehen. Hat man in dieser Beziehung verbildete Schüler vor sich, die überall nach dem Facit haschen; so läßt man sie, um sie aus dieser falschen Richtung herauszunöthigen, viele Aufgaben beurtheilen und lösen, ohne die Ausrechnung beizufügen. Dadurch ergreifen sie thatsächlich das Wesen der Sache, welches nicht in der Ausrechnung, sondern in der verständigen Beurtheilung liegt. In ihr ruht das Bildende des Rechenunterrichtes und das Vergnügen an der Beschäftigung mit demselben.

Der Lehrer lasse darum im Rechenunterrichte seine Kinder nie Etwas thun, was sie nicht vorher verstanden haben; bei Allem müssen sie nachdenken und der Gründe bewußt sein oder werden, warum sie es thun. Nie dürfen die Kinder bewußtlos rechnen; denn ein bewußtloses Rechnen ist blinder Mechanismus.

Als Regel muß gelten:

1) Der Schüler darf so lang nicht zur Auflösung und zum Aussprechen zugelassen werden, bis er die Sach- und Zahlverhältnisse der Aufgabe erkannt hat.

2) Der Ausrechnung muß, sobald der Lehrer nur im Mindesten zweifelt, ob der Schüler bei all seinem Nachdenken die Verhältnisse für sich allein herausfinden könne, eine in jeder Beziehung genügende mündliche Darstellung vorhergehen.

In allen Fällen muß dieselbe mündlich so gegeben werden, daß nicht die geringste Unbestimmtheit vorkommt und zwar überall mit scharfer Betonung, mit Hervorhebung der Wörter, in welchen die neue Vorstellung liegt, aus welcher die Art der zu wählenden Operation hervorgeht.

2.

In der Sache gibt es nur ein Rechnen, nämlich ein Rechnen mit Ueberlegung, mit Nachdenken, mit Einsicht und Bewußtsein, d. i. mit Verständniß. Geschieht dasselbe ohne Gebrauch äußerer Mittel, so nennt man es Kopfrechnen; gebraucht man dabei auch äußere

Zeichen, namentlich Ziffern, so heißt es Ziffer- oder schriftliches, auch Tafelrechnen.

Im Wesen des elementarischen Rechnens gibt es also keinen Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen; denn beides ist Kopf- und nicht Handarbeit. Der Unterschied besteht nur darin:

1) Daß man bei Letzterem um der bequemen schriftlichen Darstellung willen oder um dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen oder behufs der Fertigkeit in den Operationen (bei größeren Zahlen und verwickelteren Aufgaben) die Ziffern anwendet und damit der aus unserem Zahlensystem hervorgehenden Art, die Zahl zu schreiben, sammt gewissen daran sich knüpfenden Regeln zu folgen genöthigt ist.

2) Daß man beim Kopfrechnen nur an die Zahlen, resp. Zahlvorstellungen und an gar keine Zeichen, also auch durchaus an keine Ziffern denkt und leichtere Aufgaben mit nicht allzugroßen Zahlen, frisch und rasch weg, ohne Griffel und Feder &c. &c. löst.

3) Daß man sich beim Nichtgebrauche der Ziffern viel freier bewegt.

Das Tafelrechnen geschieht oft oder meistens um Anderer willen, welchen man vollzogene Rechnungen vorlegen will. Des allgemeinen Verständnisses wegen hat man darum bestimmte Darstellungungsweisen, Ansätze, Regeln &c. &c. angenommen, von welchen man sich im Gewöhnlichen deßhalb nicht entfernt, weil sie durchgehends in scharfsinniger Weise einen möglichst kurzen, leicht zu übersehenden Weg einschlagen. In dieser Beziehung herrscht beim Tafelrechnen eine Gebundenheit. Beim Kopfrechnen dagegen herrscht viel mehr Freiheit, welche eigene Bewegung, Auswahl und Belieben zuläßt. Wohl verstandene, aber auch nur dann erlaubte Abkürzungen, Vortheile &c. &c. führen hier oft überraschend schnell zum Ziele. Darum lieben geistig bewegliche Kinder so sehr das Kopfrechnen. Es gefällt ihnen, eine Aufgabe in mehrfacher Art, auf ihre Weise, zu behandeln und zu lösen. Diese Seite des Kopfrechnens ist außerordentlich bildend, weil sie am meisten geeignet ist, eine Aufgabe verschieden lösen zu lassen und den Scharfsinn der Kinder vielfach zu üben. Strebe darum jeder Lehrer, die Kopfrechenaufgaben durch möglichst mannichfaltige Auflösungsweisen vollziehen zu lassen; denn es ist besser, ein Exempel auf zehnerlei Weise, als zehn Exempel auf einerlei Weise zu rechnen!

1. Einige Regeln für das Kopfrechnen. §.341.

Erste Regel.

Das Kopfrechnen ist immer in Verbindung mit dem Tafelrechnen, jedoch so zu lehren, daß es letzterem in der Uebung überall voran geht.

1) Schon im Leben steht das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran; denn den Kopf nimmt man überall mit hin, Tafel, Papier, Kreide, Beistift &c. &c. hat man aber nicht überall bei sich. Es kommt deßhalb ein guter Kopfrechner viel weniger in Verlegenheit, als ein nur im Tafelrechnen Geübter.

2) Durch das Kopfrechnen wird auch das Tafelrechnen am allerbesten vorbereitet. Die Zahlvorstellungen und Zahlverhältnisse müssen im Kopfrechnen an kleinen Zahlen recht verstanden und erfaßt werden; erst dann ist es möglich, das Erfaßte mit Verständniß auf größere Zahlen beim Tafelrechnen anzuwenden. **Daraus folgt, daß Kopf- und Tafelrechnen immer in engster Verbindung**

mit einander zu lehren sind, und daß bezüglich des Stoffes in beiden Rechnungsweisen stets Dasselbe zu nehmen ist.

Aus beiden Gründen wünschen wir, daß das Kopfrechnen bei den Kindern als unmittelbare Uebung auftritt, ohne aber dem Tafelrechnen Eintrag zu thun. Es ist dies ganz gut möglich, da Letzteres in der Schule auch als ein Mittel zur stillen Beschäftigung benützt und zu Hause ein Gegenstand der Uebung sein wird.

Zweite Regel.

Beim Kopfrechnen sehe man nur auf den inneren Werth der Zahl, nicht auf ihre äußere Darstellung in Ziffern.

Es gibt zwar Menschen, die beim Kopfrechnen nicht an die Zahlen denken, sondern nur die Ziffern dafür vor sich sehen, die einzelnen Stellen nach ihrem dekatischen Werthe behandeln, also in der Regel sehr viel Einzelnes zu behalten haben und dennoch mit Fertigkeit und Sicherheit rechnen; aber dies sind nur seltene Fälle. Ein solches Verfahren ist ein reiner Mechanismus und für die Meisten eine wahre Quälerei, weil der Verstand dabei fast gar nicht, das Gedächtniß dagegen in sehr hohem Grade in Anspruch genommen wird. — Die eigentlichen Vortheile des Kopfrechnens gehen dadurch verloren, und es hält außerordentlich schwer, solche falsche Gewöhnung wieder zu vertilgen. Im Allgemeinen wird Derjenige, der sich statt der Zahlen die Ziffern denkt, nie sicher, leicht und schnell im Kopfe rechnen lernen. Man beuge darum dieser verkehrten Richtung durch den ganzen Gang des Unterrichtes sorgfältig vor; insbesondere lehre man die Ziffern nie früher, als die Zahlen kennen.

Dritte Regel.

Man übe mit den Schülern solche Operationen und Resultate, welche sehr häufig vorkommen, ganz fest und suche eine Mehrheit von Operationen auf möglichst wenige, eine Reihe von Zahlen auf eine kleinere Anzahl und große auf kleinere zurückzuführen.

Unsere Kinder sollen Vieles und oft Schweres lernen. Der Lehrer erleichtere ihnen darum, was jedem Erwachsenen schon schwer fällt, wo und wie er es kann. Dadurch entsteht Lust am Unterrichte.

Hat man z. B. eine Reihe von Summanden zu behalten, so bringe man sie in eine Summe, weil es leichter ist, e i n e Zahl zu behalten, als m e h r e r e. Hat man mit großen Zahlen zu operiren, so thue man dieses nicht immer unmittelbar, sondern suche dieselben in kleinere zu zerlegen und aus der großen Aufgabe mehrere kleine zu machen, um eine nach der anderen aufzulösen, das Resultat sich im Gedächtnisse zurecht. gleichsam zurück zu legen, nachher mit dem zweiten zu verbinden u. s. w. Freilich kommt es dabei auf die Natur der Aufgabe an, ob dadurch wirklich eine Erleichterung entsteht oder das Gegentheil. Jedenfalls aber trachte man darnach, daß man im Verlauf der Aufgabe, wo möglich, immer nur e i n e Zahl, als Resultat des bisherigen Ganzen, zu behalten hat; sonst entsteht leicht Ermüdung, Verwechselung und Verwirrung.

Vierte Regel.

Man schließe die Reihenfolge der vorzunehmenden Operationen genau an den sprachlichen Ausdruck an und komme dem Gedächt-

nisse durch mündliche Wiederholung der bereits gewonnenen Resultate zu Hilfe.

Soll man z. B. eine complexe oder Collectiv-Zahl, etwa 5 Zntr. 58 Pfd. 7 Lth., mit einer Zahl, z. B. mit 8 multipliciren; so beginnt man die Multiplication mit den Zentnern, schreitet dann zu den Pfunden fort ꝛc. ꝛc., weil wir die Gewichte in dieser Ordnung, von den höheren zu den niederen Einheiten, zu nennen **gewöhnt** sind. — Hätte man zu 5 Zntr. 58 Pfd. 7 Lth. noch 10 Zntr. 12 Pfd. 2 Lth. hinzuzufügen, so spreche man nicht: 10 Zntr. zu 5 Zntr. = 15 Zntr., sondern: 10 Zntr. zu 5 Zntr. 58 Pfd. 7 Lth. = 15 Zntr. 58 Pfd. 7 Lth.; dazu noch 12 Pfd. gibt 15 Zntr. 70 Pfd. 7 Lth.; dazu noch 2 Lth. gibt 15 Zntr. 70 Pfd. 9 Lth. Der wiederholte Ausdruck hindert das Vergessen oder Verwechseln.

Fünfte Regel.

Man spreche jede Aufgabe nur einmal, aber langsam, laut, deutlich und ohne Einschaltung oder erläuternde Bemerkungen vor, betone aber die wichtigeren Wörter besonders und scharf.

Wissen die Schüler, daß man eine Aufgabe mehr als einmal nennt, so ist ihre Aufmerksamkeit nicht gespannt genug, und es ist keine Grenze mehr vorhanden, wo man aufhören soll; denn spricht man eine Aufgabe um eines Schülers willen zweimal, warum soll man sie um eines noch weniger aufmerksamen Schülers willen nicht zum dritten Male sagen? u. s. w. Eine Ausnahme der Regel ist nur da zu gestatten, wo es die Natur der Sache selbst fordert; deßhalb spreche man in jeder Aufgabe alles Wichtige, die Zahlwörter besonders, mit scharfen Accenten. Dadurch erleichtert man den Schülern die Sache außerordentlich und gewöhnt sie von selbst zu präcisem Sprechen.

Sechste Regel.

Man mache die Kinder auf einzelne Kunstgriffe und sogenannte Vortheile, die sich oft im Fortschritte des Rechnens von selbst ergeben, aufmerksam.

So kann man statt einer Zahl eine bequemere, runde wählen, und nachher den Fehler verbessern. Z. B. statt 98 zu addiren oder damit zu multipliciren, nimmt man 98 = 100 — 2; statt 148 von 312 abzuzählen, zählt man 148 von 300 ab und fügt zu dem Reste 12 hinzu ꝛc. ꝛc. — Man verwechsele bei der Multiplikation die Faktoren mit einander, wenn dadurch eine Erleichterung entsteht; z. B. statt 100 mal 97 Pfd. setzt man 97 mal 100 Pfd. = 97 Zntr.; u. s. w.

Auf solche Vortheile und Kunstgriffe kommen die Schüler größtentheils von selbst. Die Anwendung derselben ist jedoch nur dann zu empfehlen, besser gesagt, zu erlauben, wenn die Schüler sie ganz verstehen und die Gründe des Verfahrens einsehen. Nur so haben sie einen praktischen Werth, und nur so beruht auf ihrer Anwendung zum großen Theile die Fertigkeit und Festigkeit im Kopfrechnen. Ein bloßes Abrichten nach denselben ist nicht nur ohne Werth, sondern tödtet durch Förderung des mechanischen Rechnens alle wahre Geistesthätigkeit.

Da es solcher Kunstgriffe zahllose gibt, so wähle man nur die aus, die am häufigsten benützt werden können und vergesse dabei nicht, daß diejenigen,

welche nicht verstanden oder Gegenstand steter Uebung sind, im Leben gar bald wieder vergessen werden.

Besonders hüte man sich vor einem Haschen nach demselben und vor einem Rechnenwollen nach lauter Kunstgriffen, vor einem sogenannten Kunststückrechnen. So nützlich Vortheile und Kunstgriffe, zur rechten Zeit und am rechten Orte angewendet, sind, so würden sie bei überhäufter Anwendung nur ein Zeugniß wider den Lehrer sein, trotzdem daß sie dem Unkundigen oft Staunen abnöthigen.

Man wende darum nur praktische Vortheile an und nie solche, die nur Spielerei 2c. 2c. sind. Wo das Regelrechnen oder das Rechnen nach Vortheilen ebenso viel Zeit in Anspruch nimmt, als das gewöhnliche, da lasse man den Vortheil; er ist keiner.

Siebente Regel.

Man gewöhne die Schüler an Ruhe und Besonnenheit, sehe bei der Lösung und bei der Rechtfertigung der Lösung auf Erzielung einer sprachlichen Gewandtheit und eines glatten Ausdruckes und dulde kein Stottern oder zwei=, drei= bis mehrmaliges Wiederholen eines Ausdruckes, Satzes oder Satzanfanges.

Schnelligkeit und Raschheit im Fragen und Antworten bezeichnen den eifrigen Lehrer und die ihm ähnlich gewordenen Schüler; aber die Besonnenheit und Ruhe des Geistes dürfen, zumal beim Kopfrechnen, nicht fehlen. Verwickelt sich ein Schüler, so lasse man ihn ruhig die Entwickelung wieder von vornen anfangen, und setze seiner Unruhe feste, männliche Haltung entgegen. Die Rücksicht auf die Erzielung einer sprachlichen Gewandtheit und eines glatten Ausdruckes, so wie das Unterdrücken alles Stotterns ist eine wesentliche Stütze zum besseren Gedeihen aller übrigen Lehrgegenstände, insbesondere zur sprachlichen Bildung.

§.342.

2. Einige Regeln für das Tafelrechnen.

Erste Regel.

Die Rechenaufgaben, welche gegeben werden, dürfen die Schüler nie zuerst in einem Ansatze niederschreiben.

Zweite Regel.

Die Schüler haben die zu berechnenden Aufgaben immer zunächst nach ihrer Auffassung und Ueberlegung unter Benützung möglichst einfacher Formen und ganz aus eigener Kraft zu lösen.

Es versteht sich hierbei von selbst, daß der Schüler zur Lösung der betreffenden Aufgaben stets genugsam vorbereitet ist. Soll dieselbe nicht aus eigener Kraft gelingen, so muß der Lehrer daraus erkennen, daß die Vorbereitung noch nicht genügend war, und er hat zu ergänzen, was noch fehlt. Man hüte sich hier insbesondere vor Uebereilung oder gar vor ungerechten Zumuthungen.

Dritte Regel.

Was der Schüler schreibt, muß er rein und richtig schreiben und zu rechtfertigen wissen.

Vierte Regel.

Die gelösten Aufgaben müssen immer genau controlirt werden; dabei ist stets darauf zu sehen, ob dieselben auch allseitig und richtig verstanden sind.

Es ist keineswegs unwichtig, in welcher Art die schriftlichen Rechnungen von den Kindern ausgeführt werden. Ihre Wichtigkeit leuchtet ein, wenn man berücksichtigt, daß im wirklichen Leben, insbesondere, wo es sich um Wichtiges, um einen Verlust 2c. 2c. handelt, der größeren Sicherheit wegen am häufigsten vom schriftlichen Rechnen Gebrauch gemacht wird. Soll es aber praktischen Werth haben, so muß es in einfachen Formen gelehrt werden, die leicht vom Auge gefaßt, vom Gedächtnisse festgehalten werden können und vor allen Dingen vor der Anwendung derselben von den Kindern verstanden sind.

Zweiter Grundsatz: Nur durch Anschauung gibt es klare Vorstellungen von der Zahl, den Zahlverhältnissen und den Zahloperationen §.343.

Vorbemerkung.

Hauptgrundsatz, wie für jeden Zweig des Elementarunterrichtes, so ganz besonders für die Methode des elementarischen Rechenunterrichtes, ist die Anschaulichkeit; denn nicht nur die ersten Zahlvorstellungen werden aus sinnlicher, durch äußere Mittel veranlaßter Anschauung gewonnen, sondern alle Zahlverhältnisse und alle Operationen an und mit der Zahl müssen auf ursprünglich rein anschauliche Erkenntniß zurückgeführt werden. Regeln und Ziffern können dafür nie als Veranschaulichungsmittel benützt werden.

Allgemeine Begriffe, positive Vorschriften und Regeln im elementaren Rechenunterrichte an die Spitze stellen wollen, um davon auszugehen, ist durchaus unstatthaft. Es ist nicht nothwendig, daß der Schüler die einzelnen Fälle unter allgemeine Regeln bringen; denn sie tragen Nichts zur klaren Auffassung und Behandlung derselben bei. Doch sind sie für den Unterricht deßhalb nicht zu verwerfen oder von demselben auszuschließen, weil sie zu rechter Zeit, am rechten Orte und in der rechten Weise angebracht, viel nützen. Wir erwähnen hier nur des Einen, daß sie bei vorausgegangener klarer Auffassung und Behandlung die Rückerinnerung an das Gelernte und den Gebrauch desselben wesentlich erleichtern. Hauptsächlich aus diesem Grunde und als weitere Uebung wird von vielen Pädagogen die Aufstellung von Regeln und deren Aufzeichnung mit beigefügten Beispielen in besondere Hefte vielfach empfohlen. Es hat Dies gewiß sein unläugbares Gute sowohl in der Schule zur Wiederholung, als nach der Schule um das Erlernte vor Vergessenheit zu bewahren, oder wenn sie eintrat, dasselbe auf's Neue sich in's Gedächtniß zurück zu rufen. In diesem Sinne empfehlen auch wir deren rechte Anwendung. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß die Regeln bei Schülern, welche zur Denkscheu und zum mechanischen Verfahren Neigung haben, das tiefere Eingehen in das Verständniß hindern. Der Schüler soll immer zuerst nur Einzelheiten, Spezielles kennen, beurtheilen und behandeln lernen; er

soll die Operation und die einfachsten Wege zur Lösung von Aufgaben wohl unter Leitung, aber selbst finden, sehen und anschauen und sich zu dem Allgemeinen hinaufschwingen, damit er im Gebiete der Regeln und Begriffe überall auf dem festen Boden der Anschauung stehe. Wenn daher im guten, geistbildenden Rechenunterrichte auch von Ansätzen und von Rechenregeln die Rede ist, so treten sie immer erst nach vollkommen erlangter Einsicht der Sache auf.

Das Prinzip der Anschaulichkeit soll also den ganzen elementaren Rechenunterricht beherrschen. Aber worin besteht die Anschaulichkeit der Zahlvorstellungen? — Durchaus nicht darin, daß man sich der Striche, Punkte, Würfel 2c. 2c. bedient, sondern darin, daß man sich bei allen Zahlen die Menge der Einheit deutlich vorstellt, die sie enthalten. Darum müssen dieselben auf die Grundvorstellung Eins und (späterhin) auf die Einheiten höherer Ordnung zurückgeführt werden. Nur in diesem Sinne bedient man sich der verschiedenen Anschauungsmittel, der Punkte, Striche, Würfel 2c. 2c., durchaus nicht der Ziffern; denn diese hindern die Schüler Anfangs zu sehr an der klaren Auffassung der Zahl. Also zuerst rechnet man mit Zahlen (Zahlenvorstellungen, Veranschaulichung derselben und der mit ihnen vorzunehmenden Operationen durch Striche, Würfel, Stäbchen 2c. 2c.), dann kommt der Mitgebrauch von Ziffern hinzu, erst die Sache mit Versinnlichungsmitteln ohne Ziffern, dann das sichtbare Zeichen, d. h. die Ziffern.

Zur Erleichterung für jüngere Lehrer geben wir in Nachfolgendem eine Besprechung der im Rechenunterrichte am meisten gebräuchlichen Veranschaulichungsmittel.

§. 344. I. Die im Rechenunterrichte gebräuchlichen Veranschaulichungsmittel.

Zu den gewöhnlichsten Veranschaulichungsmitteln der Zahlen im Zahlenraume von 1 bis 10 gehören Striche, Punkte, die 10 Finger, sowohl die des Kindes, wie die des Lehrers, Bohnen, Würfel, Steine, Klicker, Nüsse, Aepfel, Birnen, Tafeln, Bücher, Griffel, Lineale, Stäbchen u. s. w. Neben diesen Dingen gebrauchen viele Lehrer die Einertabelle von Pestalozzi mit gutem Erfolge.

Es würde die Abstraction unmöglich machen, wenn man sich in den ersten Anfängen als Anschauungsmittel nur eines oder zweier Dinge bedienen wollte. Wir gehen deßhalb von dem Grundsatze aus, alle Dinge, welche die Sache deutlich veranschaulichen, für sich bestehen und dem kindlichen Leben bekannt sind oder doch nahe liegen, sowie leicht in ihrer Zahl unterscheidbare Theile und Eigenschaften derselben, ebenso ihre Thätigkeiten z. B. Schritte, kurze Schläge und andere Bewegungen mit der Hand 2c. 2c. zur Erreichung unseres Zieles zu benützen.

Ueberhaupt sei man hier nicht zu ängstlich oder zu sparsam; je mannigfaltiger die Gegenstände sind, um das zu Erklärende zu veranschaulichen, desto klarer wird sich die Vorstellung von dem Erklärten in dem Kinde feststellen, und desto lebendiger wird der Unterricht.

Die von Einigen gemachte Warnung, zur Veranschaulichung von Zahlen und Zahloperationen nur nicht solche Dinge zu wählen, welche den Kindern leicht zu zerstreuenden Nebenvorstellungen und Spielereien Anlaß geben oder in ihnen ungewohnte und darum auffallende, possierliche oder appetiterregende Gedanken

erwecken, als Geldstücke, Rechenpfennige, Knöpfe, Bohnen, Kirschen, Aepfel 2c. 2c., beruht auf sehr schwachen und einseitigen Gründen. Die Hauptsache ist hier, die rechte Behandlungsweise nie aus dem Auge zu verlieren, indem es überall gilt, die Kinder zum Bewußtsein der Eigenschaften zu bringen, welche zur abstracten Zahl gehören; deßhalb muß man die Eigenschaften, welche den Dingen als solchen angehören, zurücktreten lassen, damit diese als bloße Einheiten erscheinen.

Zur Veranschaulichung größerer Zahlen benützt man ebenfalls Stäbchen, die man in Bündel zu zehn, um die Zehner, zu hundert 2c. 2c., um die Hunderter 2c. 2c. darzustellen, binden kann, Tafeln mit Strichen, wie die erweiterte Pestalozzi'sche Einheitstabelle oder die Denzel'sche Leiter, die Tillich'sche Rechenmaschine, das russische Rechenbrett, die Nummerirmaschine von Adolph Coßmann, die Rechenmaschine von Mühlpfordt u. s. w.

Mehrere der angeführten Veranschaulichungsmittel leisten wesentliche Dienste bei Erklärung des Zehnersystemes.

Zur Veranschaulichung der Brüche bedient man sich am Besten der vor den Augen der Kinder durch sie selbst oder durch den Lehrer vorgenommenen Theilung von ihnen ganz bekannten Dingen in gleiche Theile oder Stücke, z. B. von Aepfeln, Birnen, Wecken, gleich großen und gleich dicken Stäbchen, gleich großen Bogen Papier, Stückchen Schnur, Band, Kortel, Linien 2c. 2c. oder in Verbindung damit auch der sehr praktisch eingerichteten Rechenmaschine von Mühlpfordt, so wie auch der Pestalozzi'schen Bruchtabelle.

Beim Gebrauche der Veranschaulichungsmittel gelte die Regel: Einmal oder einigemal vor den Augen der Kinder mit einem oder einigen Veranschaulichungsmitteln lebendig zu operiren oder sie selbstthätig operiren zu lassen, nützt mehr, als hunderterlei Veranschaulichungsmittel mit todter Manier vor die Kinder zu bringen.

Im letzteren Falle begaffen sie nur die neuen Dinge; Das, was sie aber verstehen, auffassen und abstrahiren sollen, geht nutz- und spurlos an ihnen vorüber. Der Lehrer benütze darum die ihm zu Gebote stehenden Veranschaulichungsmittel nur immer auf die rechte Weise. (Siehe die Muster zur praktischen Behandlungsweise des Rechenstoffes.) — Sie sind jedoch nie länger beizubehalten, als sie zu einer verständigen Auffassung bei den Kindern nöthig sind; bei schwächeren Kindern demnach länger, als bei geweckten.

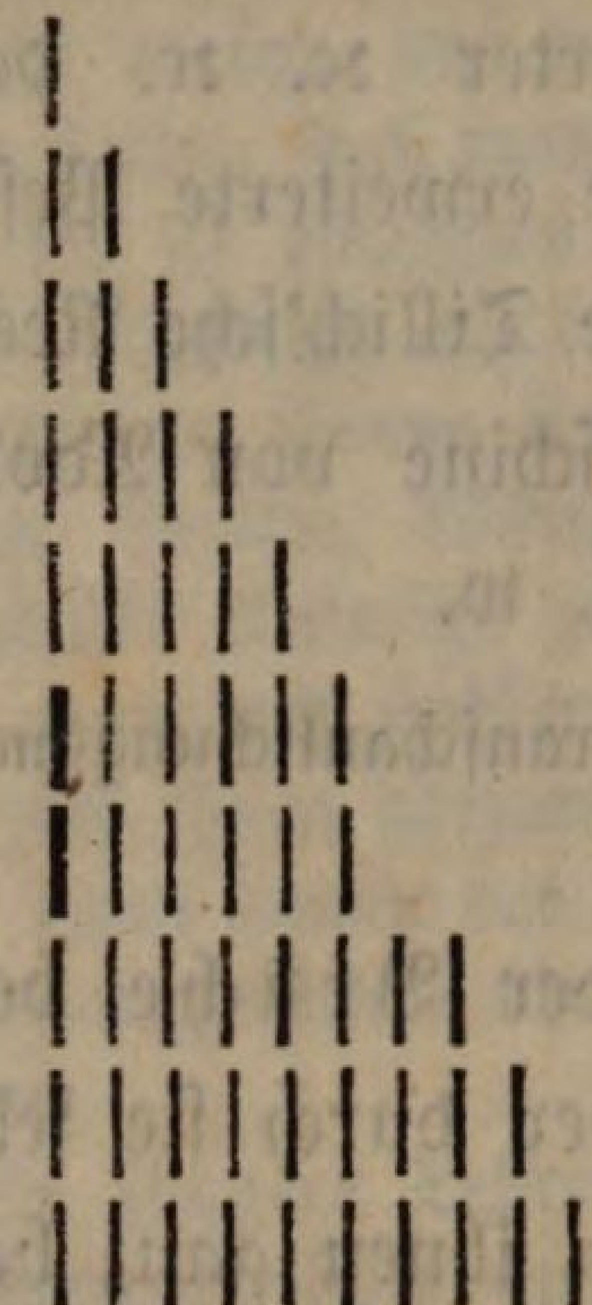
Die für den Rechenunterricht eigens eingerichteten Veranschaulichungsapparate sind wohl alle, wenn der Lehrer seine zufällige Umgebung gehörig zu benützen weiß, keineswegs unbedingt nothwendig; doch gewähren sie oft große Vortheile. Für angehende Lehrer ist es darum gewiß von Interesse, dieselben näher kennen zu lernen. Wir lassen deßwegen von den Wichtigeren eine Zeich-

nung oder eine Beschreibung, oder wo wir es für nöthig erachten, beides in Verbindung mit einander hier unten folgen. Darnach wird es nicht schwer sein, sich dieselben selbst anzufertigen oder anfertigen zu lassen.

§.345. 2. Beschreibung einiger für den Rechenunterricht speziell eingerichteter Veranschaulichungsmittel.

a) Die Einertabelle von Pestalozzi.

Statt der Beschreibung geben wir hier die schon für sich allein verständliche Zeichnung.



b) Die erweiterte Einertabelle von Pestalozzi.

Die erweiterte Pestalozzi'sche Einertabelle stellt die Zahlen nicht in Ziffern dar, sondern deutet die Menge der Einheiten durch einzelne Striche an.

Sie ist durch größere und dickere Linien in zehn wagrechte und in zehn senkrechte Reihen getheilt. Jede wagrechte und jede senkrechte Reihe enthält zehn Vierecke. Das Ganze ist also in zehnmal zehn Vierecke eingetheilt.

In jedem Vierecke der 1. wagrechten Reihe steht 1 Strich;
" " " " 2. " " stehen 2 Striche;
" " " " 3. " " " 3 "
" " " " 4. " " " 4 "
| | |
" " " " 10. " " " 10 Striche.

In der 1. wagrechten Reihe stehen also 10 mal 1 Strich;
" " 2. " " " " " 2 Striche;
" " 3. " " " " " 3 "
" " 4. " " " " " 4 "
| |
" " 10. " " " " " 10 "

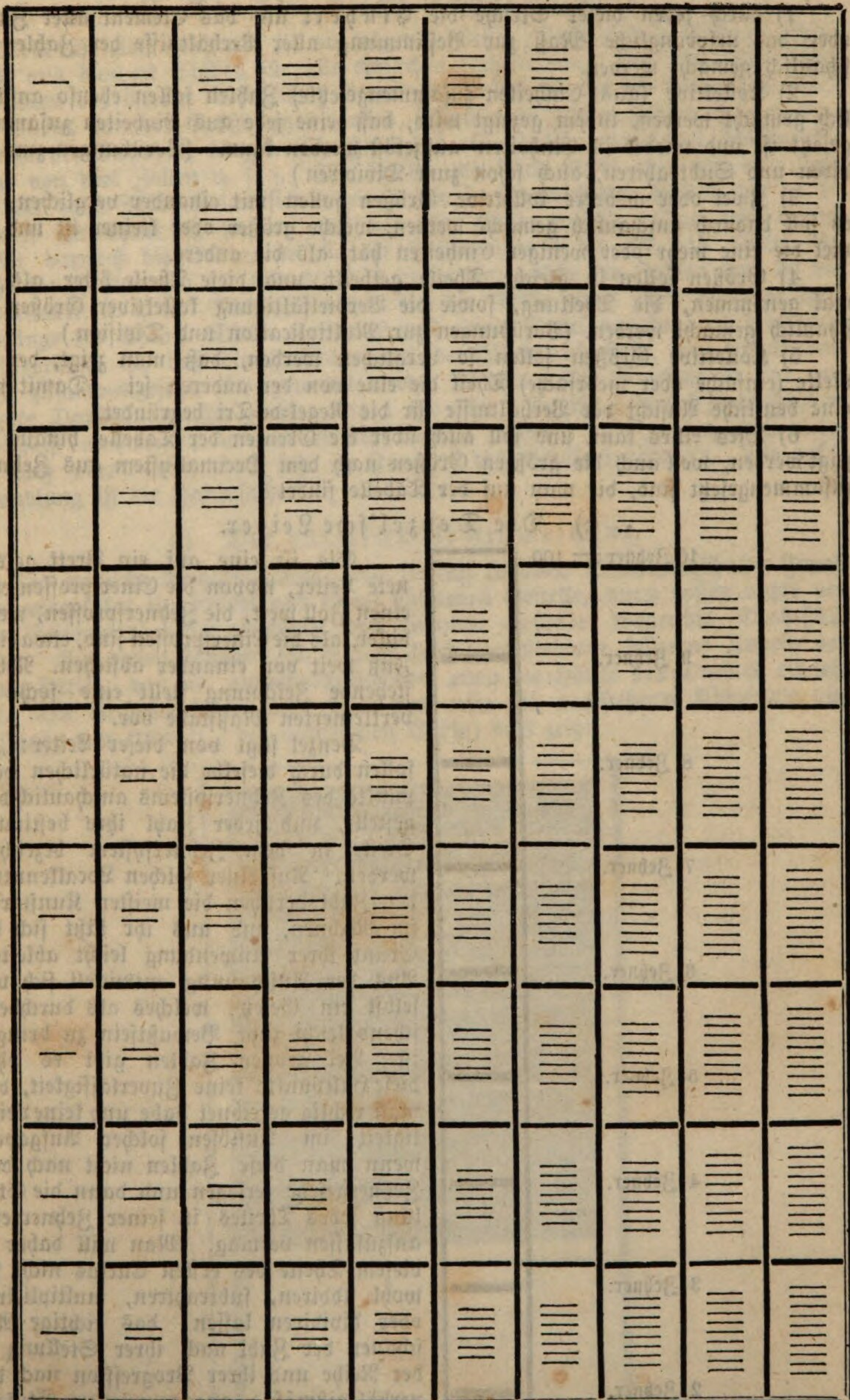
In jeder senkrechten Reihe stehen also nach einander alle Zahlen von 1—10.

Die 1. wagrechte Reihe enthält 10 Einer = 10 mal 1 = 10;
" 2. " " " " Zweier = 10 × 2 = 20;
" 3. " " " " Dreier = 10 × 3 = 30;
" 4. " " " " Vierer = 10 × 4 = 40;
u. s. w.

Die Einertabelle (a) bereitet die erweiterte Einertabelle (b) vor. Hauptsache ist, die Erstere, wie die Letztere im lebendigen Unterrichte vor den Augen der Kinder entstehen zu lassen. Zur Abwechselung kann man sich dabei nicht nur der Striche, sondern auch der Punkte, Quadrate, Kreise u. s. w. bedienen. Auf diese Weise läßt sie sich bei jeder Rechenmethode gleich gut anwenden.

Wir lassen hier eine erweiterte Einertabelle im verjüngten Maßstabe und zwar in Strichen ausgeführt, folgen.

Die erweiterte Einertabelle von Pestalozzi.



Nach dieser Zeichnung läßt sich leicht eine andere Tabelle im vergrößerten Maßstabe anfertigen. — Beim Vervielfachen und Messen, d. i. beim „Ein-mal-Eins" und bei dem sogenannten „Eins-in-Eins", sowie bei der Verwandlung von Einheiten niederer Ordnung zu solchen von höherer Ordnung und umgekehrt, wird die fertige Tabelle ihren guten Dienst thun. Ihr Werth tritt da am deutlichsten hervor, wo die Zahlen nach und nach größer und der Dinge, welche dieselben veranschaulichen sollen, so viele werden, daß dann nur noch schwer mit ihnen zu operiren ist. Was den Zweck und Nutzen derselben betrifft, so soll

1) durch jeden dieser Striche die Einheit als das Element aller Zahlen oder das ursprüngliche Maß zur Bestimmung aller Verhältnisse der Zahlen anschaulich gemacht werden.

2) Kollektive (aus Einheiten zusammengesetzte) Zahlen sollen ebenso anschaulich gemacht werden, indem gezeigt wird, daß eine jede aus Einheiten zusammengesetzt ist und wieder in Einheiten aufgelöst werden kann. (Vorübungen zum Addiren und Subtrahiren, auch schon zum Dividiren)

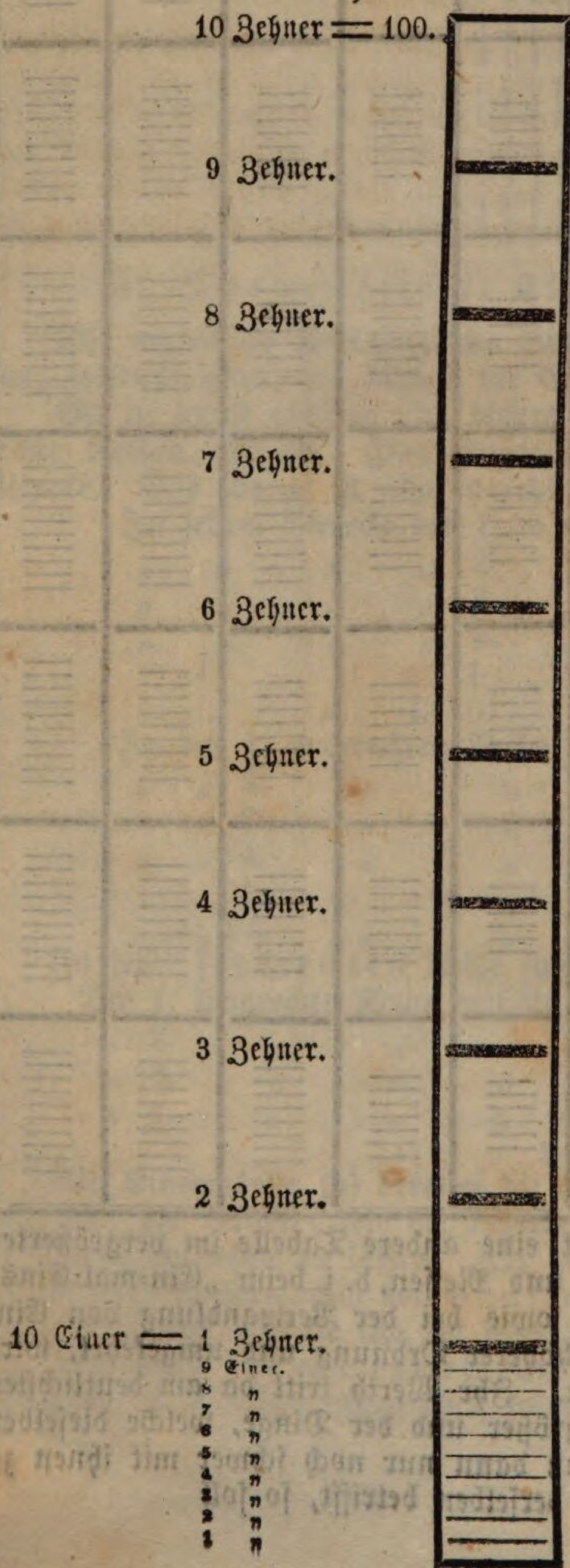
3) Zwei oder mehrere kollektive Größen sollen mit einander verglichen, und es soll dadurch anschaulich gemacht werden, welche größer oder kleiner ist und wie viel die eine mehr oder weniger Einheiten hat, als die andere.

4) Größen sollen in gleiche Theile getheilt, und diese Theile öfter, als einmal genommen, die Theilung, sowie die Vervielfältigung kollektiver Größen anschaulich gemacht werden. (Vorübungen zur Multiplication und Division.)

5) Kollektive Größen sollen so verglichen werden, daß man zeigt, der wie vielte (einfache oder mehrfache) Theil die eine von der anderen sei. (Damit wird eine deutliche Ansicht der Verhältnisse für die Regel-de-Tri begründet.)

6) Dies Alles kann und soll auch über die Grenzen der Tabelle hinaus gezeigt werden, weil auch die größten Größen nach dem Decimalsystem aus Zehnern zusammengesetzt sind, die man auf der Tabelle findet

c) Die Denzel'sche Leiter.



Sie ist eine auf ein Brett gezeichnete Leiter, wovon die Einersprossen etwa einen Zoll weit, die Zehnersprossen, welche dicker, als die Einersprossen sind, etwa einen Fuß weit von einander abstehen. Nebenstehende Zeichnung stellt eine soche im verkleinerten Maßstabe vor.

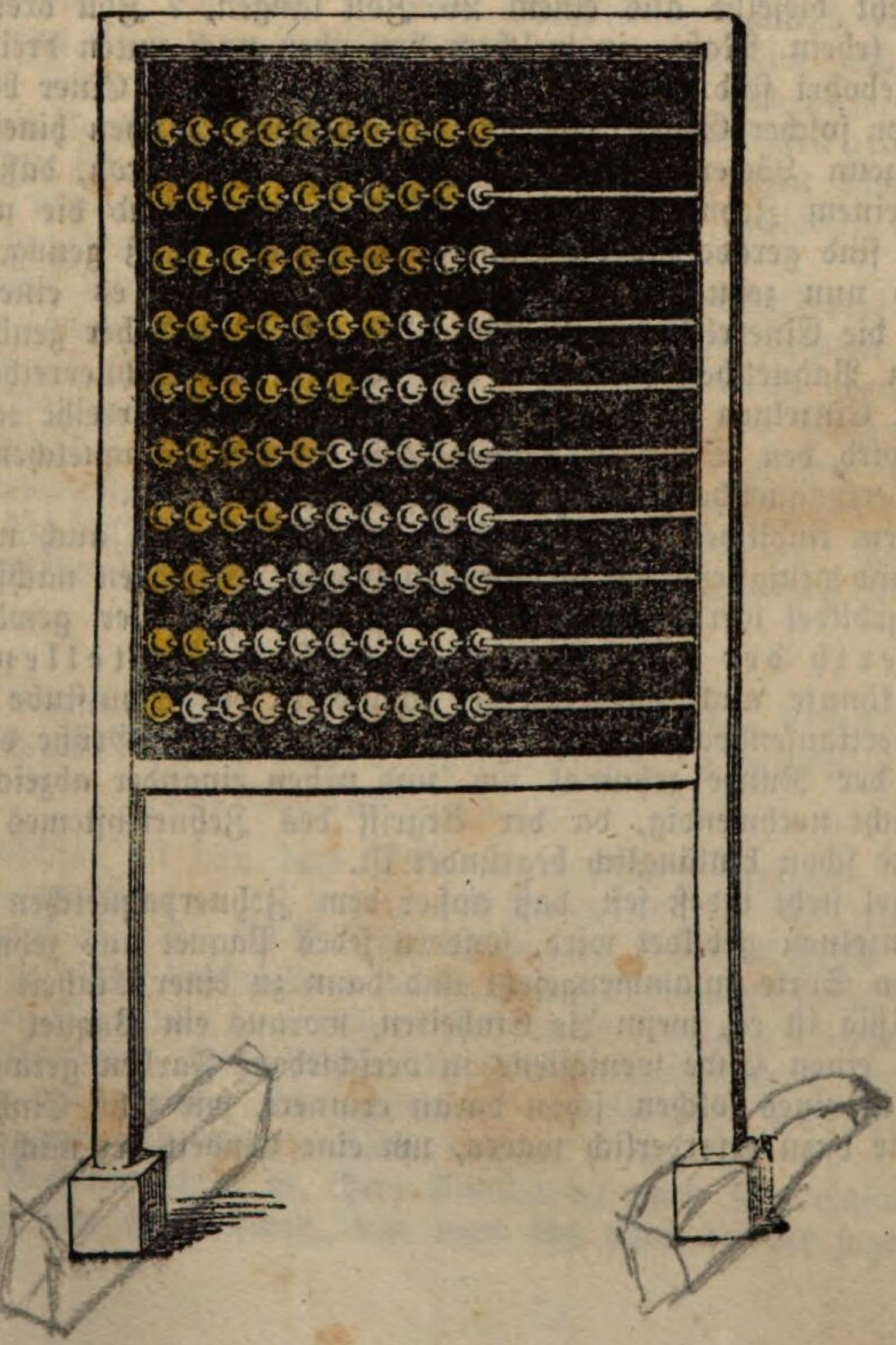
Denzel sagt von dieser Leiter: „Es sollen durch dieselbe die natürlichen Haltpunkte des Zehnersystems anschaulich dargestellt, und jeder Zahl ihre bestimmte Stelle in dem Zehnersystem bezeichnet werden. Auf einer solchen Localkenntniß der Zahl beruhen die meisten Kunstgriffe im Rechnen, und aus ihr läßt sich der Grund ihrer Anwendung leicht ableiten. Aus der Anschauung entwickelt sich von selbst ein Gesetz, welches als durchherrschend leicht zum Bewußtsein zu bringen ist. Bei großen Zahlen gibt es ohne diese Haltpunkte keine Zuverlässigkeit, daß man richtig gerechnet habe und keine Leichtigkeit im Auflösen solcher Aufgaben, wenn man diese Zahlen nicht nach dem Zehnergesetze zerlegen und dann die Stellung jedes Theiles in seiner Zehnerreihe aufzufassen vermag. Man will daher in diesem Theile des ersten Cursus nicht sowohl addiren, subtrahiren, multipliciren oder dividiren lassen; das richtige Anschauen der Zahl nach ihrer Stellung in der Reihe und ihrer Progression nach der verhältnißmäßig angenommenen Stufenweite ist die Hauptsache."

d) Die Tillich'sche Rechenmaschine.

Tillich selbst beschreibt sie auf folgende Weise: „Diese einfache Rechenmaschine besteht aus hundert Stäben für alle einfachen Zahlen von 1 bis 100. Die Einer (von denen des öfteren Gebrauches wegen gewöhnlich 20 bis 30 vorhanden sind,) sind Würfel von der Größe eines Zolles. Alle übrigen Zahlen sind, nach dem Verhältnisse der Mehrheit, länger. Die Zwei hat also die Länge von zwei, die Drei die Länge von drei Zollen u. s. f. Die Breite und Dicke bleibt aber nur **ein** Zoll. Alle diese Stäbe finden sich in einem für sie eingerichteten Kasten, der in 10 Gefächer eingetheilt ist, wovon ein jedes zehn Stäbe enthält. Das erste Gefach enthält darnach die Stäbe, welche die Zahlen von 1 bis 10, das zweite die, welche die Zahlen von 10 bis 20, das dritte die, welche die Zahlen von 20 bis 30 darstellen u. s. w. Natürlich richtet sich die Größe eines jeden Gefaches nach der Länge der Stäbe. Dieser Kasten ist mit einem Deckel versehen, der wiederum so eingerichtet ist, daß die Zollstäbe auf demselben aufgestellt, auf verschiedene Weise zusammengesetzt und getrennt werden können. Die Maschine ist eine verkörperte Darstellung aller Zahlen von 1 bis 100. An ihr läßt sich jedes Zahlenverhältniß nachweisen, und es ist die Absicht, dadurch zu bewirken, daß dieses sich auch ebenso rein und fest im Inneren des Schülers abdrücke. Die rechte Behandlung ist die Hauptsache."

e) Die russische Rechenmaschine.

Die russische Rechenmaschine, wie sie fast in allen Kleinkinderschulen Frankreichs eingeführt ist, besteht aus einem hölzernen Gestelle, durch dessen rechte und linke Seitenwand zehn gleichweit von einander stehende wagrechte Drahtstäbe laufen. Auf diesen befinden sich je zehn leicht verschiebbare hölzerne Kugeln von solcher Breite, daß sie, zusammengeschoben, etwa die Hälfte des Drahtes einnehmen. Die Rechenmaschine sieht dann aus, wie die nachstehende Abbildung (im Maßstabe von etwa $^1/_{15}$ der natürlichen Größe) dies zeigt.



Jede Kugel gilt hier für einen Einer, jeder Kugeldraht mit zehn Kugeln für einen Zehner, sowie die ganze Rechenmaschine voll von 100 Einern oder von zehn Zehnern für ein Hundert oder einen Hunderter. An dieser so eingerichteten Rechenmaschine können alle Uebungen der Zahlenbildung, des Zusammenzählens, Abzählens, Vervielfachens und Messens im Zahlenraume von 1 bis 100 anschaulich ausgeführt werden; auch geht hier das Zahlenschreiben der Einer, Zehner, der Zehner und Einer nach bloßer Anschauung so gut, wie kaum bei einem anderen Veranschaulichungsmittel. Dabei hat diese Rechenmaschine den großen Vortheil, den jeder mit der Taktik des Unterrichtes vertraute Lehrer zu schätzen weiß, daß er hinter derselben sitzt oder steht, Alles sieht, was auch die Kinder, aber nur von einer anderen Seite her, sehen, und daß die Augen aller Kinder, so lange sie aufmerksam bleiben, auf die Rechenmaschine und zugleich auf ihn gerichtet sein müssen.

f) Die Nummerirmaschine von Coßmann.

Wir geben hier die Beschreibung dieser Nummerirmaschine, wie sie uns vom Erfinder selbst vorliegt. Er sagt:

„Die Einheiten stelle ich dem Kinde in kleinen Hölzchen dar, in Größe und Form der jetzt allgemein bekannten Zünd- und Streichhölzchen Deren zehn zusammengebunden bilden ein Zehnerpaquetchen oder einen Zehner, von welchen wieder zehn zusammengebunden ein Hundertpaquetchen oder einen Hunderter, und zehn Stück hiervon ein Tausendpaquet oder einen Tausender ausmachen.

Wie sehr schon durch das Zusammen- und Aufbinden dieser Paquetchen der schwachen Kraft des kleinen Schülers entgegengekommen ist, leuchtet ein; aber noch wirksamer ist nun die Vorrichtung, die dem kleinen Rechner veranschaulicht, warum es so ist, daß man jedesmal höchstens nur neun Einheiten von jeder Sorte haben und brauchen kann; denn zehn Einheiten von einer und derselben Sorte nimmt die Maschine nicht auf.

Es besteht dieselbe aus einem 26 Zoll langen, 7 Zoll breiten und 2 Zoll dicken Brette (rhein. Maß), in welchem von oben nach unten drei Reihen Löcher, je neun, eingebohrt sind. Die erste Reihe rechts, für die Einer bestimmt, enthält neun Löcher von solcher Größe, daß nur ein einzelnes Hölzchen hineingesteckt werden kann. Die neun Löcher in der zweiten Reihe sind so groß, daß jedes derselben gerade von einem Zehnerpaquetchen ausgefüllt wird, und die neun Löcher der dritten Reihe sind gerade für die Hunderterpaquetchen groß genug.

Habe ich nun zehn bis neunzehn Einzelne, so ist es eine Unmöglichkeit, diese alle in die Einerreihe anzustecken. Ich sehe mich daher genöthigt, von zehn Einzelnen ein Paquetchen zu binden und dieses in die Zehnerreihe zu stecken; die noch übrigen Einzelnen aber kommen in Löcher der Einerreihe ꝛc. ꝛc. Auf diese Weise also wird den Schülern gezeigt, wie die Zehnerpaquetchen aus Einzelnen und die Hundertpaquetchen aus Zehnerpaquetchen entstehen.

Es ist dem kindlichen Verstande sehr zuträglich, wenn auch noch einige Tausendpaquete und wenigstens ein Zehntausendpaquet aus ihren nächst niederen Sortenpaqueten gebildet werde, damit die Ansicht noch weiter gewährt werde, wie sehr der W e r t h d e r Z a h l s t e i g t, j e m e h r s i e S t e l l e n z u r R e c h t e n h a t Man könnte auch wohl an der Wand in der Schulstube noch die Größe für ein Hunderttausendpaquet abzeichnen, indem man die Größe des Zehntausendpaquetes in der Runde zehnmal um und neben einander abzeichnete; indeß ist dies eben nicht nothwendig, da der Begriff des Zehnersystemes bis zum Zehntausendpaquete schon hinlänglich begründet ist.

Als Regel steht indeß fest, daß außer dem Zehnerpaquetchen nie ein anderes nur aus Einzelnen gebildet wird, sondern jedes Paquet aus zehn Einheiten der nächst niederen Sorte zusammengesetzt und dann zu einer Einheit gebunden wird.

Zweckmäßig ist es, wenn die Einheiten, woraus ein Paquet gebildet werden soll, an dem einen Ende wenigstens in verschiedene Farben getaucht werden, damit der Anblick eines solchen schon daran erinnert, wie zehn Einheiten der nächst niederen Sorte dazu erforderlich waren, um eine Einheit der nächst größeren Sorte zu bekommen

Daß die Hölzchen all' von einer Länge sind, ist nicht wesentlich, aber doch für's Auge angenehm.

Unter den drei Reihen Löchern ist noch ein Raum an dem Brette, um die angesteckten Zahlen an die betreffenden Löcher anschreiben und darnach aussprechen, und nach ihrem Werthe zerlegen und bestimmen zu lassen.

Unten an dem Brette ist noch ein Kästchen mit drei Gefächern anzubringen für die Einzelnen, Zehner- und Hundertpaquetchen, welches letztere natürlich den größten Raum umfassen muß. Dieses Kästchen kann auf beiden Seiten des Brettes etwas überstehen, damit es eine hinlängliche Anzahl seines Vorrathes fassen kann.

Die Löcher, welche in das Brett gebohrt werden, müssen nicht eben horizontal sein, sondern sich eher nach hinten etwas tiefer neigen, damit die Hölzchen und Paquetchen sicher stecken und nicht leicht herausfallen können. Querüber stehen sie auch in der Reihe.

Das Brett wird mit einem großen Nagel an der Wand in solcher Höhe befestigt, daß die Kinder bequem daran manöveriren und doch auch die Zuschauenden ihren Blick ungehindert darauf werfen können.

Wie beim Rechnen überhaupt der wechselseitige Unterricht am besten anzuwenden ist, so gibt auch die Nummerirmaschine eine passende Gelegenheit, vorzüglich den schwächeren Schülern durch Nachhilfe eines größeren Mitschülers in der Einsicht vom Werthe der Zahl zu befestigen und durch öfteres Wiederholen, wozu der Lehrer nicht immer die nöthige Zeit gewinnen kann, das Erlernte und Erkannte auf's Neue in's Gedächtniß zurückzurufen."

Lehrer Ludwig Schwarz von Sondershausen sagt über diese Nummerirmaschine: „Ich mache seid 1835 von einem ähnlichen Rechenapparate Gebrauch; doch habe ich seiner Anwendung ein größeres Feld eingeräumt, indem ich durch denselben nicht blos das Nummeriren, sondern auch das Addiren und Subtrahiren versinnliche; ja, sein Gebrauch läßt sich auch noch zum Multipliciren und Dividiren ausdehnen. Ich habe zu jenen Operationen nämlich (anstatt der Nummerirmaschine von Coßmann) eine Tafel, welche drei Fuß hoch und fünf Fuß breit und mit sieben horizontalen Leisten versehen ist, und diese sind durch fünf vertikal laufende in vier Fächer für die vier ersten Zahlenstufen getheilt. In den Querleisten finden sich in jedem Fache 9 Löcher, in welche jene Stäbchen und Bündchen eingesetzt werden. Eins dieser Stäbchen in den letzteren ist etwas länger und stärker und dient zu jenem Zwecke als Stiel.

Der Nutzen dieser Tafel hat sich vielfach bewährt. Sie befördert das richtige Zahlenschreiben, erleichtert das Zusammenzählen, führt die Kleinen zur deutlichen Einsicht, daß die zusammenzuzählenden oder von einander abzuzählenden Zahlen gleichartige Namen haben müssen; ferner wird ihnen das Borgen bei der nächsten Stelle, vorzüglich aber das Ueberborgen über Nullen hinweg und deren dadurch bewirkte Verwandlung von 0 in 9, was den meisten Kindern schwer begreiflich zu machen ist, durch diese Bündchen deutlich veranschaulicht. Und so lassen sich dieselben auch bei den noch übrigen beiden Grundrechnungen mit vielem Nutzen anwenden."

g) Die Rechenmaschine von C. Mühlpfordt, eingerichtet zur Veranschaulichung des Rechnens mit ganzen und gebrochenen Zahlen.

Diese Rechenmaschine ist von dem Erfinder in einem eigenen Werkchen, betitelt: „Neue Rechenmaschine ꝛc. ꝛc. von D. Mühlpfordt. Mit einem Vorworte von E. Hentschel. Bei C. A. Schwetschke und Sohn in Halle. Zweite Auflage" auf das speziellste beschrieben, durch zwei Zeichnungen veranschaulicht und zugleich mit einer Anleitung zum rechten Gebrauche derselben versehen. Wir geben daraus zur besonderen Empfehlung dieses höchst brauchbaren Veranschaulichungsapparates die „Allgemeine Darlegung der Einrichtung" desselben. Der Verfasser spricht sich darin auf folgende Weise aus:

„Die erwähnte Rechenmaschine ist, ihrer Anordnung nach, sehr einfach. Sie besteht aus einem großen Holzrahmen, wie man ihn schon bei der sogenannten

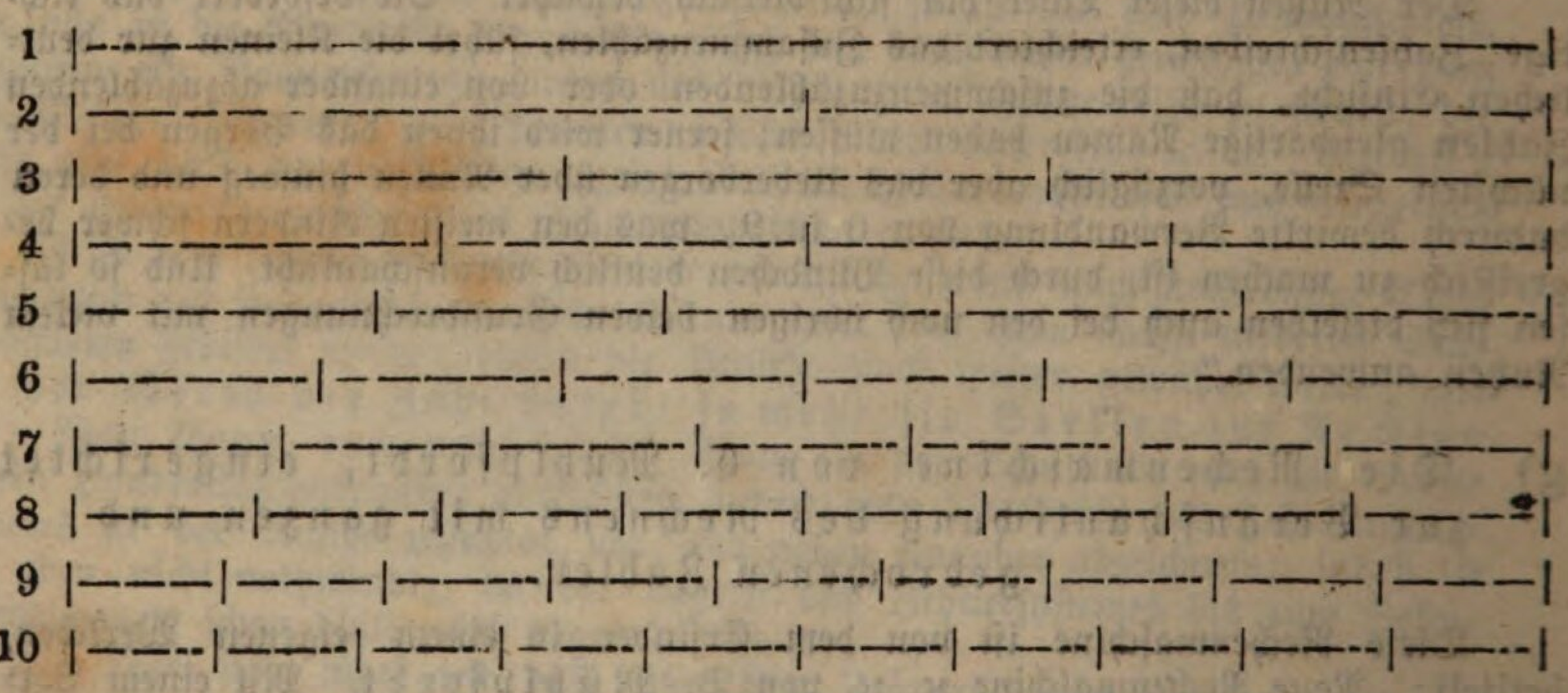
russischen Rechenmaschine kennt. In demselben befinden sich 10 starke Eisendrähte, auf denen cylinder= oder walzenförmige, zum Theil in, zum Theil außer ihrer Mitte durchbohrte Körper, die verschieden getheilt wurden, aufgereihet sind. Der erste (oberste) Stab enthält 10 ungetheilte Walzen. Damit nun auch aus der Entfernung das Auge die einzelnen derselben besser unterscheiden könne, wechseln regelmäßig in der Mitte durchbohrte Körper mit solchen, die außerhalb derselben eine zum Aufreihen nöthige Oeffnung haben. Ebenso hat auch die Abkantung der einzelnen Körper nur den vorerwähnten Zweck. Auf jedem der neun folgenden Stäbe sind gleichfals 10 solche Walze aufgereihet. Hieraus ergibt sich, daß die ganze Maschine 100 Walzen enthalten muß, die in Folge eines hinreichend langen Spielraumes, der sich auf jedem der 10 Eisendrähte vorfindet, wie es durch die vielfachsten Operationen bedingt ist, bequem durch Schieben gesondert werden können. Auf dem ersten Stabe sind dieselben ungetheilt, auf dem zweiten in zwei, auf dem dritten in 3 u. s. w., auf dem zehnten in 10 gleiche Theile getheilt. Die Gesammtzahl aller einzelnen Körper der vollständigen Maschine beträgt darnach 550. Da die Drahtstäbe so eingerichtet sind, daß sie ein bequemes Herausnehmen gestatten, so können auch nach Erforderniß einzelne Körper entfernt oder aufgereihet werden. Noch verdient der Maschinen= und Trennungsstab hier erwähnt zu werden. Er ist einem großen, breiten Lineal ähnlich. Seine zwei ziemlich scharfen Kanten machen ihn sehr wohl dazu geeignet, ganz bequem und schnell die einzelnen Reihen d r Walzen von oben nach unten zu trennen. Damit er sich zugleich selbst festhalte, sind in den Entfernungen der 10 Drahtstäbe ebenso viele Einschnitte angebracht." Dies ist das Wesentlichste über die Construktion; bezüglich der genauen Beschreibung der einzelnen Haupttheile, sowie der genau detaillirten Zeichnung davon verweisen wir auf das Eingangs erwähnte Werkchen selbst.

h) Die Bruchtabellen von Pestalozzi.

Die nachstehenden Tabellen sind ohne Beschreibung verständlich genug; wir geben sie deßhalb ohne dieselbe.

Zur Entstehung der Brüche.

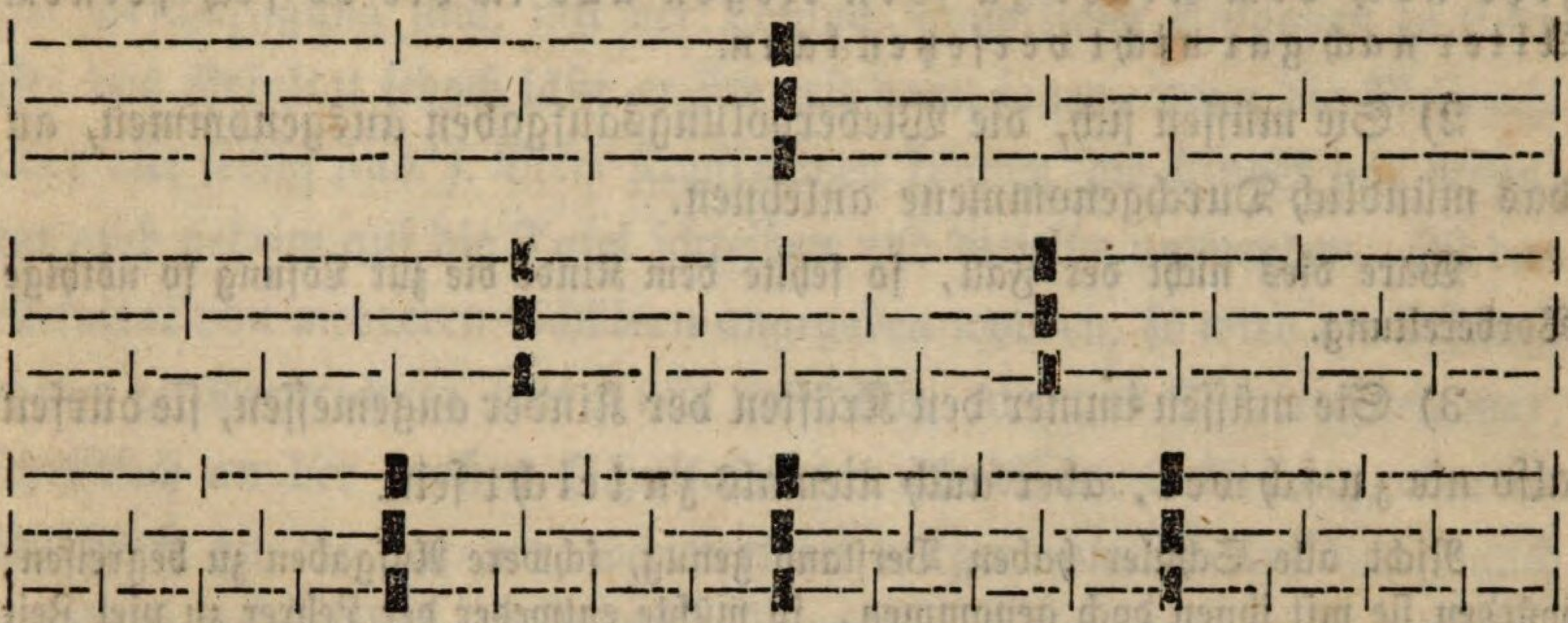
Tabelle 1.



Auf eine den Kindern sehr zusagende Weise werden die Entstehung und der gegenseitige Werth der einzelnen Brüche versinnlicht durch das Nebeneinanderstellen gleich großer Quadrate, von welchen das eine in zwei, das andere in drei, das dritte in vier u. s. w. gleiche Theile getheilt ist und durch das Vergleichen dieser Theile miteinander. — Auch die Theilung gleich großer Kreise in zwei, drei und mehrere gleiche Theile läßt sich zur Erreichung des erwähnten Zweckes sehr empfehlen. Eine „Bruchtabelle" letzterer Art mit 5" Durchmesser ließ Ph. Chr. Pulch, Lehrer an der höheren Töchterschule in Wiesbaden, im Selbstverlage erscheinen.

Zum Erweitern der Brüche.

Tabelle I.



u. s. w.

Auch hierzu empfiehlt sich die entsprechende Theilung von Quadraten.

Dritter Grundsatz: Der Rechenunterricht muß auf allen Stufen praktisch sein und Praktisches bezwecken. §.346.

Vorbemerkung.

Das Leben stellt bezüglich des Rechnens nur Aufgaben an den Menschen, von deren rascher, sicherer und richtiger Lösung dessen Vortheil oder Nachtheil bedingt ist. Soll darum der Rechenunterricht selbst praktisch sein und Praktisches bezwecken; so hat er den Schülern vorzugsweise solche Aufgaben vorzulegen und sie im Lösen derselben so lang zu üben, bis sie eine vollständige Sicherheit und Fertigkeit darin erlangen. Es ist also durchaus nicht gleichgültig, welche Rechenaufgaben in der Schule gegeben werden, und wie der Lehrer beim Lösenlassen derselben verfährt. Wir gehen deßhalb spezieller darauf ein und fragen:

1. Welche Eigenschaften müssen die Rechenaufgaben haben, die durch die Volksschule den Kindern zur Lösung vorgelegt werden? §.347.

1) Sowohl die Schul-, als die Hausaufgaben müssen, wenn sie die technische Fertigkeit nicht allein bezwecken sollen, immer aus dem gewöhnlichen Leben genommen und dabei dem Anschauungskreise der Kinder nicht zu fremd sein.

Damit sei aber keineswegs gesagt, daß im Rechenunterrichte kein Wort, keine Sache, kein Verhältniß, überhaupt Nichts vorkommen dürfe, was das Kind nicht im Voraus schon wisse. Im Gegentheile soll es durch den Unterricht selbst gehoben und befähigt werden, sich nach und nach in all' denjenigen Fällen frei

zu bewegen, welche den Erwachsenen gewöhnlich vorkommen. Nur dürfen nicht Verhältnisse in die Aufgaben eingekleidet werden, die jetzt noch dem Kinde zu fern liegen und in die es sich seinem Alter nach gar nicht versetzen kann.

2) Sie müssen sich, die Wiederholungsaufgaben ausgenommen, an das mündlich Durchgenommene anlehnen.

Wäre dies nicht der Fall, so fehlte dem Kinde die zur Lösung so nöthige Vorbereitung.

3) Sie müssen immer den Kräften der Kinder angemessen, sie dürfen also nie zu schwer, aber auch niemals zu leicht sein.

Nicht alle Schüler haben Verstand genug, schwere Aufgaben zu begreifen; würden sie mit ihnen doch genommen, so müßte entweder der Lehrer zu viel Zeit aufwenden, oder es bliebe beim mechanischen Ausrechnen. Besser ist es darum, man nimmt sie nicht. Der Zweck des Rechenunterrichtes kann auch eben so gut, ja noch besser, an kleinen Zahlen und einfachen Verhältnissen, als an großen, schweren und verwickelten Aufgaben erreicht werden.

4) Sie müssen kurz, klar und bestimmt sein.

Zu lange Aufgaben ermüden selbst den eifrigsten Schüler, die verwickelten kosten zu viel Zeit und Kraft, und die unbestimmten geben zu falschen Vorstellungen von Dingen und ihrem Werthe Veranlassung oder machen mindestens die Thätigkeit des Schülers unsicher. Ueberdieß stellt das gewöhnliche Leben dem Menschen nur einfache d. i. kurze, klare und bestimmte Aufgaben. Man begreift deßhalb nicht, warum manche Lehrer und Lehrbücher ihre Virtuosität in Aufstellung unendlicher Rechenexempel suchen. Gerade sie sind zum Theil Schuld daran, daß der Mechanismus noch so häufig nicht aus dem Rechenunterrichte verschwunden ist.

5) Sie dürfen nie in der Form eines Ansatzes gegeben werden.

Aufgaben im Kopf- oder Tafelrechnen in der Form eines Ansatzes geben, heißt nichts Anderes, als die Kinder offenbar absichtlich und fast planmäßig zum Mechanismus hinführen; denn von einem den Geist anregenden Beurtheilen und Anfassen derselben ist dann nur in den seltensten Fällen die Rede.

Im Allgemeinen sei hier noch bemerkt, daß es sehr gut ist, die Schüler auf allen Stufen anzuleiten, einschlägige Aufgaben selbst zu bilden. Will dann der Lehrer einmal zu einer anderen Klasse zurücktreten und doch die mündliche Uebung fortgehen lassen, so kann er in diesem Fall zur Einübung des bereits vollständig Begriffenen Helfer gebrauchen, jedoch nur zur Erhöhung der Fertigketi, weil er die Entwickelung der Sache immer sich selbst vorbehalten muß.

§.348. 2. Welches ist die Thätigkeit des Lehrers und der Schüler beim Auflösen und Ausrechnen der Rechenaufgaben.

1. Wenn die Kinder die Aufgaben vollständig verstehen, so läßt sie der Lehrer dieselben still lösen und sich alsdann

etwa durch Aufheben eines Fingers zu erkennen geben, wer, wenn es Kopfrechnen ist, mit der Lösung der Einen, wenn es Aufgaben zur stillen Beschäftigung sind, mit der Lösung sämmtlicher Aufgaben zu Ende ist; das Resultat jedoch läßt er sich erst dann sagen, wenn die Mehrzahl oder alle fertig sind [1]). Beim Kopfrechnen können die Kinder das Resultat auch geheim auf die Tafel schreiben und dieselbe umwenden. Ist das Resultat von mehreren Schülern angegeben worden, so wird die Lösung, wenn es Kopfrechnen war, nur mündlich, wenn es Tafelrechnen war, schriftlich an der großen Schultafel mit mündlicher Erklärung, oder im Anschluß an die auf der Schiefertafel vorgenommene Auflösung auch mündlich ausgeführt. Oftmals läßt man auch ein Kind gleich, nachdem die Aufgabe gegeben ist, die Lösung (beim Kopfrechnen) mündlich oder (beim Tafelrechnen) schriftlich mit mündlicher Erklärung beginnen und mit der nöthigen Rechtfertigung ausführen.

Immer müssen sich die Kinder fragen: „Was ist hier gegeben oder bekannt? — Was wird zu finden verlangt? — Wie finde ich das Verlangte aus dem Gegebenen? — Was muß zuerst gesucht und ausgerechnet werden? — — Was darauf? — u. s. w. Welches in der Aufgabe ist der Bedingungssatz? Welches ist der Fragesatz?

2. **Verstehen die Kinder die Aufgaben nicht vollständig oder gar nicht**, so suche der Lehrer nach dem Grunde; alsdann führe er die Kinder mit Berücksichtigung des gefundenen Grundes in das vollständige Verständniß ein, lenke ihre Aufmerksamkeit auf einen Weg zur sicheren Lösung und veranlasse die Ausrechnung.

Hier ist also das Erste, daß der Lehrer sich still die Frage vorlegt, welches die Ursachen sein mögen, warum der Schüler — vorausgesetzt, daß die Aufgabe seinem Standpunkte angemessen ist — dieselbe nicht von selbst auflösen kann. Die Ursachen können wesentlich zwei sein:

1) Der Schüler versteht die Aufgabe ihrem *Sachgehalte* nach nicht;

2) er kann die *Beziehungen* der zu suchenden Größe mit der gegebenen *nicht auffinden*.

Daraus erwächst dem Lehrer ein zweifaches Geschäft: *zuerst* leitet er den Schüler zum sachlichen Verständnisse der Aufgabe, und *dann* lehrt er ihn die Beziehungen erkennen.

Das Nichtverstehen der Aufgabe von Seiten des Schülers rührt *gewöhnlich* entweder von der Unklarheit eines Wortes oder von der Unkenntniß des praktischen Sachverhältnisses her. Hier müssen also Wort- und Sacherklärungen eintreten. Diese sind noch keineswegs mathematischer Art, sondern es sind meist Aufklärungen über Lebensverhältnisse, es betrifft Sachkenntnisse. Z. B. In der

---

1) Schüler, die beim Tafelrechnen sehr früh fertig sind, können, wenn sie eine Aufgabensammlung in Händen haben, zum Weiterrechnen aufgefordert werden.

Aufgabe: „Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld gibt; wie viel macht dies zusammen im Jahre?" könnte es dem Schüler möglich erscheinen, daß in jedem halben Jahre Holzgeld bezahlt werden müßte. Dieser Irrthum würde ihn zu einer falschen Auflösung veranlassen; derselbe muß also beseitigt werden. Ebenso muß der Lehrer, wenn in einer Aufgabe von Zins, Rabatt, oder von anderen dem Schüler nicht klaren Begriffen oder Lebensverhältnissen die Rede ist, diese Unklarheit hinwegräumen. Sein erstes Geschäft besteht daher in einer **sachlichen** Zergliederung der Aufgabe, der einzelnen Wörter und Sätze. Sie ist logisch-grammatischer Art.

Das Zweite betrifft die Erkenntniß der Beziehungen der Aufgabe, insbesondere die Erkenntniß des Verhältnisses der zu suchenden Größe zu der gegebenen. Aus diesem Verhältnisse entwickelt sich unmittelbar die Auffassung der zu machenden Operationen oder die Auflösung der Aufgabe. Diese Beziehungen liegen in dem angeführten Beispiele in den Wörtern: monatlich und jährlich oder im Jahr.

Ohne Auffassung dieser Beziehung und der daraus hervorgehenden Erinnerung, daß ein Jahr = 12 Monate, wird der Schüler nicht zu den Vorstellungen gelangen, wie das jährliche Schul- und Dintengeld aus dem monatlichen, und daß jenes aus diesem durch ein zwölfmaliges Setzen desselben gefunden werden kann. Diese Erkenntniß ist durch Fragen herbeizuführen. Hier geht dem Schüler gewöhnlich schon das rechte Licht auf, wenn der Lehrer nur die Beziehungswörter scharf betont, damit die Beziehungsbegriffe dadurch hervortreten. Z. B.:

Lehrer: Wie viel bezahlt der Schüler monatlich?
Schüler: 18 Kreuzer Schul- und 1 Kreuzer Dintengeld.
L. Wann (wie oft) bezahlt der Schüler dieses?
Sch. Monatlich.
L. Das heißt?
Sch. Jeden Monat.
L. Was will man wissen?
Sch. Was im Jahre (in einem ganzen Jahre) bezahlt wird. —
Dies wird schon hinreichen. Wo nicht, so wird fortgefahren:
L. Wie viel Monate hat ein Jahr? u. s. w.

Hier kommt es hauptsächlich auf die Erkennung der Abhängigkeit der Zahlverhältnisse an. Die Thätigkeit des Lehrers ist dabei arithmetischer Art. Sonach können wir sagen:

Die ganze Thätigkeit des Lehrers bei der Auflösung der Rechenaufgaben besteht erstens in der **sachlichen** oder **logisch-grammatischen** und zweitens in der **arithmetischen** Zergliederung.

Ob der Schüler gleich von Anfang, nach einmaligem Hören oder Lesen der Aufgabe, diese Zahlverhältnisse richtig erkenne, kann man daraus ersehen, wenn man ihn selbst die Aufgabe nochmals und zwar laut sprechen oder vorlesen läßt. Hebt er alsdann die Beziehungswörter durch den Accent hervor, so weiß man, daß ihm die richtige Einsicht geworden, und man kann ihn gewähren lassen. Obige Aufgabe würde er so zu lesen haben: „Wenn ein Schüler monatlich 18 Kreuzer Schulgeld bezahlt, außerdem monatlich 1 Kreuzer für Dinte und für den Winter 45 Kreuzer Holzgeld gibt; wie viel macht dies zusammen im Jahre?

Ein solches accentuirte Lesen und Sprechen ist, wie im ganzen Unterrichte, so in dem der Zahlenlehre, von der bedeutendsten Förderung der Sache und gibt ein fast durchgehendes sicheres Kennzeichen ab, daß der Schüler die arithmetischen Beziehungen des Gegebenen und des Gesuchten erkannt habe.

Die Thätigkeit des Schülers beim Ausrechnen der Rechen-Aufgaben besteht erstens in der Erörterung der Beziehungen, in welchen die zu suchende Größe zu den gegebenen steht und der daraus folgenden Vorstellungen. Es ist dies die auflösende Thätigkeit des Schülers, das Räsonnement, die Auflösung.

In Bezug auf obiges Beispiel spricht er: Da der Knabe monatlich 18 Kreuzer Schul- und einen Kreuzer Dintengeld, also zusammen 19 Kreuzer, bezahlt, und ein Jahr aus zwölf Monaten besteht; so bezahlt er im ganzen Jahre zwölfmal 19 Kreuzer" u. s. w.

Das Zweite, was der Schüler zu thun hat, ist die Ausrechnung.

In dem erwähnten Beispiele würde er etwa auf folgende Weise verfahren und sprechen: 12mal 19 Kreuzer = 12mal 20 weniger 12mal 1 Kreuzer = 240 — 12 = 229 Kreuzer. 60 Kreuzer = 1 Gulden; 228 Kreuzer sind also = $\frac{228}{60}$ = 3 Gulden 48 Kreuzer. 3 Gulden 48 Kreuzer + 45 Kreuzer = 3 Gulden + 1 Gulden + 33 Kreuzer = 4 Gulden 33 Kreuzer. Also bezahlt er in einem Jahre 4 Gulden 33 Kreuzer.

3. Wie gelangen die Schüler zur Sicherheit und Fertigkeit im Auflösen und Ausrechnen der Rechenaufgaben? §.349.

Zur Sicherheit im Auflösen und Ausrechnen der Rechenaufgaben gelangen die Schüler, wenn sie mit besonderer Rücksicht auf die Regeln, die für den Gesammt-Unterricht gelten, und auf die drei für den Rechenunterricht eigens aufgestellten Grundsätze stets verfahren müssen.

Die für das Leben nöthige Fertigkeit im Rechnen gewinnen sie nur durch allseitige und unermüdliche Uebung des bereits einmal Gelernten und durch stets wiederkehrende Wiederholungen desselben in Verbindung mit immer neuer Uebung.

Von großem Nutzen ist es, wenn die Kinder außer den Aufgaben, die sie in der Schule lösen, öfters auch Hausaufgaben erhalten.

II. Welche unter den bekannten Rechenmethoden entsprechen den aufgestellten Grundsätzen? §.350.

Vorbemerkung.

Das Rechnen ist ein Unterrichtsgegenstand, der es seiner Natur nach, wie kein anderer, erlaubt, daß sich die Methode seiner bemächtigt. Grundlagen dafür boten und bieten noch immer hauptsächlich die abstrakte und concrete Auffassung

des Stoffes, ferner die Möglichkeit einer geistig anregenden, wie auch einer völlig mechanischen Behandlungsweise desselben, sowohl im Kopf-, wie im Tafelrechnen, verbunden mit der nur in diesem Gegenstande in so ausgedehntem Maße möglichen, mannigfaltigen, immer von einander verschiedenen äußerlichen Gliederung dieses Stoffes, wobei sich stets in lückenloser Reihenfolge Uebung an Uebung anschließt. Das Rechnen bot deßhalb dem weit über ein halbes Jahrhundert hinausragenden stets lebendigen Streben nach Methoden ein fügsames Feld und kein Zweig der pädagogischen Literatur ist darum in dieser Beziehung reicher an allerlei Früchten.

Grube schildert den Hauptentwickelungsgang vom Alten zum besseren Neuen auf folgende Weise:

„Als Begründer einer bildenden Methode des elementarischen Rechnens ist Pestalozzi zu betrachten. Es ergibt sich also für unseren Gegenstand ein Zeitraum vor Pestalozzi, seine Zeit und die neuesten Reformen seiner Schule.

Den ersten Zeitraum könnte man füglich den der einseitigen Objektivität nennen. Es ist bekanntlich der, wo man dem Schüler das Rechnen als eine abstracte, in sich abgeschlossene Wissenschaft vorführte, auf das Subjekt (das Kind) gar keine, auf das Objekt, den eigentlichen Gegenstand, allein Rücksicht nahm. Man hatte es hier eigentlich nur mit der Ziffer, als dem entsprechenden Zeichen für die abstracte Zahl, und mit der abstract wissenschaftlichen Operation zu thun; der Stoff war abgetheilt nicht nach dem Entwickelungsgesetze des kindlichen Geistes, vom Einzelnen zum Allgemeinen aufsteigend, sondern wie er dem reflektirenden Verstande des entwickelten wissenschaftlichen Geistes als fertig vorlag. Die reine und angewandte (benannte) Zahl standen in ausschließendem Gegensatze einander sehr oft gegenüber. Diese Periode, wo man das Rechnen damit begann: Es gibt fünf Spezies, nämlich das Nummeriren, Addiren 2c. 2c., dann das Nummeriren definirte und bis in die Billionen exerzirte, so überall mit Definitionen und Regeln begangen und von Summanden und Summen sprach, ehe noch irgend einmal summirt war 2c. 2c. — diese Periode ist im Ganzen wohl vorüber, wenn auch hier und da gegenwärtig immer noch herrschend.

Den zweiten Zeitraum möchten wir den der einseitigen Subjektivität nennen. Er ist der Zeitraum, in dem man für die Methode den entgegengesetzten Weg einschlug, also zunächst und vor Allem das Subjekt ins Auge zu fassen, und nur dem psychologischen Gesetze gemäß das Unterrichtsobjekt dem Schüler vorzuführen suchte. Damit machte man den bedeutenden Fortschritt vom Zeichen zur Sache. Wenn früher die Ziffer Zweck und Ziel des ganzen Unterrichtes bildete, so war es jetzt die Zahl, die in ihrer ganzen Bedeutung für die formelle Bildung des Subjektes erfaßt und ausgebeutet wurde.

Wie aber der Uebergang von einem Extreme fast nothwendig in das andere führt, so wurde nun auch hier über dem Subjekte das Objekt vernachlässigt. Man hatte zwar den kindlichen Geist in seiner eigenthümlichen Natur ergriffen, aber den Rechenstoff in seinen abstracten und für den sich entwickelnden Geist todten Gegensätzen gelassen; darum mußte die Entwickelung des subjektiven Geistes eine abstracte, weil nicht mit dem Unterrichtsobjekte zu lebendiger Einheit verwachsene (concrete) Bildung erzeugen. Indem man jetzt nur dem Prinzipe des psychologischen Gesetzes huldigte, trat die formelle Bildung in ausschließenden Gegensatz zu der materiellen; die materielle Seite des Rechnens wurde nicht in ihrer selbstständigen Berechtigung als Zweck, und zwar

in ihrer Einheit mit dem formellen Zwecke anerkannt, sondern nur als ein Mittel für denselben betrachtet, und darum auch nur in soweit gewürdigt, als sie eben Mittel war. Man trennte „reines" und „angewandtes" Rechnen von einander, um die „Lückenlosigkeit in dem Entwickelungsgange des kindlichen Geistes" nicht zu gefährden, und suchte von demselben Gesichtspunkte aus die Anwendungsfälle in ihrer Gesondertheit von der reinen Zahl systematisch zu ornen." — Sonach charakterisiren sich die beiden Perioden auf folgende Weise:

Die erste Periode wußte blos von einem „Zifferrechnen," die zweite dagegen wollte nur das „Kopfrechnen" anerkennen und ihm dabei das erstere als Anhang schließlich zufügen.

Mit der Ausgleichung dieser Gegensätze hat die dritte Periode begonnen. Dieser liegt es ob, durch die organisch entwickelte Methode die subjektive Seite des Unterrichtes mit der objektiven zu einem Ganzen, zu einer Einheit zu verschmelzen.

Die größten Verdienste zur Förderung dieser Ausgleichung erwarben sich, — außer einigen Anderen, von welchen wir Scholz, Diesterweg und Heuser namentlich anführen, — Grube und Hentschel.

Ueber die Rechenwerke von Scholz, Diesterweg und Heuser geben wir hier das von Grube ausgesprochene Urtheil: „Das Rechenwerk von Scholz gilt als der erste Versuch einer methodisch-vollständigen Anweisung, jene Gegensätze zu vermitteln. Unter der Menge nachher erschienener ist als die bewährteste Schrift die von Diesterweg und Heuser zu nennen.

In beiden Werken ist die Verbindung des Kopf- und Zifferrechnens, des reinen und angewandten Rechnens, des materiellen und formellen Zweckes angestrebt, aber die organische Durchdringung dieser beiden Gesichtspunkte in der Weise, daß die Entwickelung und der Fortschritt des Stoffes zusammenfällt mit der Entwickelung des kindlichen Geistes, daß für das Objekt, wie für das Subjekt jede folgende Stufe eine mit Nothwendigkeit aus der vorhergehenden sich entfaltende, und ebenso immer die nothwendige Entwickelungsbasis für die ihr folgende darstellt, ist — nach unserer Ansicht — in beiden nicht erreicht.

Wir gehen deßhalb auf dieselben nicht näher ein; erwähnen ihrer[1]) jedoch

---

1) Diesterweg läßt auf der ersten Stufe die Zahlen von 1 bis 10 anschauen, benennen, mit denselben auf- und abwärtszählen, die Stelle jeder Zahl in der Reihe angeben; nachher lernen die Kinder die Ziffern dafür kennen und schreiben; darauf läßt er durch Hinzufügen von 1, nachher 2 u. s. w. zusammenzählen, alsdann die Grundzahlen in 2, nachher in 3 u. s. w. andere auflösen; als folgende Uebung die Zahlen von 1 bis 9 abzählen. — Auf der zweiten Stufe läßt er die Zahlen von 10 bis 100 entstehen, darnach in die Zahlenräume die Grundzahlen zuzählen und als weitere Uebung auch dieselben abziehen. — Auf der dritten Stufe lehrt er die Entstehung größerer Zahlen und darauf das Zusammenzählen und Abzählen größerer Zahlen. — Auf der vierten Stufe erst kömmt er zum Vervielfachen, zuerst mit kleineren und dann mit größeren Zahlen, woran sich als fünfte Stufe das Theilen gleichfalls zuerst mit kleinen, dann mit größeren Zahlen anschließt; dies jedoch immer in Verbindung mit angewandtem Rechnen. — Die folgenden Stufen bieten

weil sie selbst schon Besseres boten, und so wesentlich dazu beigetragen haben, daß die erwähnten extremen Verfahrungsweisen im Rechenunterrichte mehr und mehr verlassen und naturgemäßere an ihre Stelle gebracht wurden. Das Beste, was wir in dieser Beziehung, insbesondere für den elementaren Rechenunterricht, besitzen, haben wir von Grube. Ebenso hat sich Hentschel, wie bereits erwähnt, um die Einführung eines gediegenen Rechenunterrichtes großes Verdienst erworben. Wir gehen, um ihre Verfahrungsweise näher kennen zu lernen, specieller auf dieselben ein.

§.351. 1. Die Rechenmethode von Grube [1]).

Der Autor, den wir am besten hier selbst sprechen lassen, erörtert und begründet seine Ansichten und Grundsätze in einer größeren, gediegenen Abhandlung, betitelt: „Einleitung zur Methode des elementaren Rechenunterrichtes," indem er sagt:

„Wie das spätere Rechnen von dem abstracten Regelwerk der „einzelnen Rechnungsarten" loszumachen ist, so sind die elementaren Vorübungen von dem Formalismus der „Spezies" zu befreien. So lang die Eintheilung dieses elementaren Theiles vom Rechenunterrichte in die vier Spezies beibehalten wird, kann es auch nicht zu einer lebendigen Durchdringung der subjektiven und objektiven Methode kommen. Diese Zersplitterung des Stoffes ist noch ein Ueberbleibsel aus der ersten Periode des Rechenunterrichtes und hat nur für das Zifferrechnen Bedeutung, so lang dieses nämlich im Gegensatze zum Kopfrechnen festgehalten wird, welcher Gegensatz aber ein unwesentlicher und darum nicht maßgebender ist. Das elementare Rechnen nach den Spezies auseinanderfallen zu lassen, ist dasselbe, als im „Anschauungsunterrichte" dem Kinde die Gegenstände nach den Rubriken von Größe, Gestalt, Farbe 2c. 2c. vorzuführen, oder die Botanik mit dem Linné'schen Systeme zu beginnen. Wie aber das Kind den Gegenstand nicht kennen lernt, wenn es nach *einem* Merkmale verschiedene Gegenstände anschaut, sondern wenn es den *reinen* Gegenstand nach seinen verschiedenen Merkmalen betrachtet: so lernt der Schüler auch z. B. die Zahl 4 nicht kennen, nämlich mit wahrer Durchdringung des Objektes, wenn er heute $2 + 2 = 4$ lernt, und erst *nach einigen Wochen*, wenn das Subtrahiren an die Reihe kommt, $4 - 2 = 2$ 2c. 2c. Vielmehr hat er ja, wenn er weiß, daß $2 + 2 = 4$, damit auch *zugleich* die übrigen Anschauungen: $2 \times 2 = 4$, $4 - 2 = 2$, $2 : 4 = 2$, und die Methodik hat Unrecht, wenn sie diesen objektiven Zusammenhang „nach den Operationen" zerreißt. Eine solche Theilung stärkt nicht, sondern schwächt die Kraft der Anschauung, weil sie deren Concentration auf Einen Punkt und somit das „Beobachten im Anschauen" hindert.

Der Elementarschüler lerne die Zahlen nicht vereinzelt und abgerissen nach den Operationen des Addirens, Sub-

---

den weiteren Stoff (noch über die Volksschule hinaus) mit wenigen Ausnahmen in der üblichen Aufeinanderfolge, wie sie fast alle neueren Lehrbücher wiedergeben, jedoch mit dem Unterschiede, daß die innere Anordnung der Uebungen und das angegebene Verfahren oft mehr, oft weniger abweicht.

1) Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: „Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung?" Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, bei Th. Ch. Fr. Enslin.

trahirens, Multiplicirens und Dividirens, sondern **jede Zahl** (im Raume von 1 bis 100) **allseitig nach den Operationen in ihrer organischen Einheit** kennen und behandeln.

Da aber der Zahlenraum von 1 bis 100 gerade derjenige ist, welcher der **Anschauung** unmittelbar offen liegt und zugänglich ist und alles Rechnen mit größeren Zahlen nur durch Beziehung derselben auf das erste Hundert bewerkstelligt wird: so muß insbesondere in diesem Raume jede Zahl nach ihren verschiedenen Bestandtheilen klar vor der Seele des Schülers stehen; aus der allseitigen Anschauung der einzelnen Zahlen müssen die Operationen der Spezies von selbst hervorgehen und selbst die angewandten Aufgaben nur dazu dienen, um die Vorstellung der reinen Zahl desto mehr zu befestigen; dabei endlich müssen die einzelnen Stufen in einem solchen organischen Zusammenhange stehen, daß die eine sich in der anderen wieder und reicher entfaltet. Nur so wird der Grund gelegt für ein schnelles Kopfrechnen sowohl, wie für ein gründliches Denkrechnen. Der Schüler empfängt das nöthige Material, das er dann später zu jeder Operation gegenwärtig und bereit hat.

Was nun das Kopf- und Tafelrechnen betrifft, so darf für den Kursus der Anschauung durchaus gar kein wesentlicher Unterschied zwischen Kopf- und Tafelrechnen existiren, beides ist dasselbe Denkrechnen. Darum muß, wie die Vorstellung sich unmittelbar in dem äußeren Zeichen des Wortes ausprägt, auch für den ersten Kursus an die durch Striche und Stäbe 2c. 2c. anschaulich gemachte Zahl die Ziffer als ein entsprechendes Zeichen unmittelbar hinantreten, auf daß die Anschauung von Ziffer und Zahl um so fester sich amalgamire. Darum ist im Anfange jede Stunde zugleich eine Stunde des Kopf- und Tafelrechnens, und erst in einem folgenden Kurse (der Uebung) mag in einzelnen Fällen behufs der Fertigkeit das Zifferrechnen mit seiner eigenthümlichen Behandlung sich absondern.

Aehnlich, wie Kopf- und Tafelrechnen, fordert auch das reine und angewandte Rechnen die engste und innigste Verbindung. Es genügt nicht, daß die reine Zahl an irgend einem Orte überhaupt einmal zur Anwendung komme, sondern sie muß für ihre allseitige Anschauung sogleich zur Anwendung gebracht werden; erst dann ist sie gründlich angeschaut, wenn sie in ihrer Nacktheit und in dem Gewande ihrer Anwendung zugleich angeschaut ist. Das „Rechnen" besteht in der ungetrennten Einheit der beiden Thätigkeiten, des Erkennens der Zahlverhältnisse als solcher, und ihrer Verknüpfung mit der Praxis des Lebens. Wer blos die erstere Thätigkeit auszuüben versteht, mag er auch alle Zahlen nach allen Spezies noch so gut zu behandeln wissen, kann darum noch nicht rechnen. Sind z. B. bei der Zahl 6 die reinen Zahlenverhältnisse als 6 $\times$ 1, 3 $\times$ 2 2c. 2c. erfaßt, so genügt dieses noch nicht, sondern es reihet sich unmittelbar daran die Anwendung, d. h. die Verknüpfung dieser Anschauungen mit den in den Gesichtskreis des 6jährigen Kindes fallenden Beziehungen des Lebens, als z. B. Wenn 1 Weck 1 Kreuzer kostet, was kosten 6 Wecke? Wenn 6 Wecke einen Sechser (6 Kreuzer) kosten, wie theuer ist einer? Wenn 1 Loth Zucker 2 Kreuzer kostet, was gelten 3 Loth? Wenn 3 Loth Zucker 6 Kreuzer kosten, was kostet dann 1 Loth? 2c. 2c. Man verwechsele dieses eigentlich „angewandte" Rechnen nicht mit

dem blos „benannten.“ Das elementarische Rechnen ist eigentlich immer benanntes, da die Zahl immer an gewissen Objekten angeschaut werden muß, seien dies nun Striche oder Stäbchen oder Lothe oder Pfennige. Damit das Kind sich die reine Zahlvorstellung abstrahiren lerne, wird mit den Benennungen gewechselt. Weil aber hierbei die Ausdrücke der Operation, als zähle hinzu, nimm weg, vervielfache ꝛc. ꝛc. beibehalten werden; so findet auch der eigenthümliche Prozeß der Anwendung noch nicht statt, welcher eben in der Erkenntniß der Nothwendigkeit des Zusammenhanges jener Operationen, des Hinzuthuns, Wegnehmens ꝛc. ꝛc. mit den Fällen des praktischen Lebens besteht. So muß der Schüler in dem concreten Falle: „Wenn 1 Loth Zucker 2 Kreuzer kostet, was kosten 3 Loth?“ den allgemeinen Satz: „Wenn ich eine Waare 3mal nehme, so muß ich auch den Preis dafür 3mal hinlegen“, abstrahiren, und als den Grund erkennen, die Operation 3 × 2 Kreuzer = 6 Kreuzer, als Lösung der Aufgabe vorzunehmen. Ist der Schüler in Beziehung auf eine Zahl (hier auf die Sechs) dahin gelangt, ihre reinen Verhältnisse in dem Gewande der Praxis zu erkennen, dann hat er sie allseitig und gründlich erkannt. Nun meinen wir aber, daß behufs dieser allseitigen Anschauung das Zahlobjekt fixirt werden muß, damit man die organische Einheit, in welcher alle jene Verhältnisse der reinen Zahl und der Anwendung ihren Mittelpunkt finden und um welche sie, wie um ihren Kern, sich herumzulegen haben, nicht störe. So wird der Schüler gleichsam von selbst darauf geführt, die Verhältnisse der vor seinen Augen stehenden Zahl aus der Kombination des Begriffes in ihrer Anwendung herauszuerkennen und dieses Mannigfaltige der Anschauung auf die Einheit der reinen Zahlanschauung zu beziehen. Damit ist dann zugleich ein organischer Fortschritt für die Reihenfolge der angewandten Aufgaben gegeben. Wie sich das reine Rechnen zu immer vielseitigeren und darum schwierigeren Kombinationen entfaltet, ebenso zugleich das angewandte; beide sind für das elementarische Rechnen eng verbunden.

Man glaube nicht, daß dies, wenn wir bei der Sechs schon Aufgaben aus der sogenannten Multiplications- und Divisionsregel-de-tri zur Anwendung bringen, zu schwer sei. Gerade diese unmittelbare Verknüpfung des reinen und angewandten Rechnens erleichtert dem Kinde den oben angeführten Prozeß. Wenn ich ihm die an der Tafel stehenden 6 Stäbchen in 3 × 2 Stücke zerlege, so wird es sich leicht unter diesen Zweiern die 2 Kreuzer denken, die es dem Kaufmanne 3mal für die 3 Loth Zucker hinzulegen hat. Indem es aber dasselbe Maß, das es mit der 2 an die 6 legt, auch auf das ihm vorgeführte Lebensverhältniß von Waare und Preis überträgt, wird es sich unmittelbar der Verwandtschaft beider bewußt. Die, welche die angewandten Aufgaben nach ihrem eigenthümlichen Charakter, abgesondert von den Uebungen des reinen Rechnens, zusammenstellen, weil die „Anwendungsfälle nach ihrem besonderen Wesen auch besonders entwickelt werden müssen,“ verkennen das Wesen der Anwendung. Dasselbe ist nicht der Raum, nicht die Zeit, nicht der Preis ꝛc. ꝛc. an sich, sondern das Wesen der Zahl in diesen Begriffen indivualisirt. Die Zahl bleibt immer der wesentliche Inhalt, und von diesem ist auszugehen. Natürlich darf dann das zweite Geschäft; die Erläuterung des Anwendungsverhältnisses, nicht unterbleiben. Um das Verhältniß 12 × 12 auf das Größenverhältniß einer Fläche von 12 Fuß Länge und 12 Fuß Breite anzuwenden, muß auf das Wesen dieser eingegangen werden, um dem Schüler die Nothwendigkeit, in diesem Falle die Länge mit der Breite zu

multipliciren, zum Bewußtsein zu bringen. Würde nun die „Flächenb rechnung" zum Eintheilungsgrunde gewählt, so würde in dieser Exempelreihe der Schüler bei den ersten Beispielen denken, bei den folgenden aber rein mechanisch arbeiten. Diese Seite hat jedoch auch ihre Berechtigung, aber erst nach der Erkenntniß des Wesens der Zahlen. Darum

im ersten Theile: Anschauen — Erkennen,
im zweiten Theile: Uebung — Können.

Für diesen zweiten Theil, wo auch das Zifferrechnen als solches sich geltend macht, kann man die bisherige Eintheilung in Spezies 2c. 2c. beibehalten, jedoch muß der eine Theil stets mit dem anderen durch die Anschauung so vermittelt werden, daß die Fertigkeit der Operation aus dem Bewußtsein der Anschauung hervorgeht."

Aus dem Gesagten ergibt sich:

Die Rechenmethode von Grube (welche hauptsächlich nur den Rechenunterricht für die vier ersten Schuljahre im Auge hat), charakterisirt sich vor anderen durch Folgendes:

a) Sie huldigt durch den ganzen Gang dem Grundsatze, daß alles Rechnen nur auf richtiges Erkennen, demnach auf Verständniß (nicht auf Regeln, Ziffern, Mechanismus) gegründet sein und zum Nachdenken auffordern muß; darum übt sie Kopf- und Tafelrechnen immer in engster Verbindung mit einander.

b) Dieses Verständniß bewirkt sie durch klare Anschauung der Zahl, der Zahlverhältnisse und der Zahloperationen; darum sucht sie alle ihr zu Gebot stehenden Veranschaulichungsmittel richtig und zu rechter Zeit zu gebrauchen.

c) Sie wendet das Erkannte sogleich auf das Leben an; darum kommt bei ihr benanntes, reines und angewandtes Rechnen stets in Verbindung.

d) Sie leitet jeden Schüler durch die Mannigfaltigkeit der Rechenoperationen, die er an jeder Zahl concentriren lernt, zum allseitigen Beobachten und Auffassen derselben an.

e) Sie gibt ihm durch die ganze Methode auf jeder Stufe ein selbstständiges Ganze; darum wird bei ihr eine Zahl, von der Eins an, nach der anderen betrachtet; alle Eigenschaften derselben werden aufgesucht; fast alle nur möglichen Uebungen (die 4 Spezies, unbenanntes, benanntes und angewandtes Rechnen, zuerst anschaulich (concret), dann abstract, Kopf- und Tafelrechnen, Alles in engster

Verbindung) werden zu ihrer allseitigen Erkenntniß an ihr angestellt; jede folgende Zahl wird mit allen vorhergehenden gemessen und verglichen, so daß auf jeder folgenden Stufe ein Fortschritt ist und ein immer größerer Reichthum von Uebungen und Anwendungen zur Erzielung größerer Fertigkeit sich entfaltet.

In die Methode selbst soll durch den Lehrgang und die praktischen Katechisationen, die wir in den nachfolgenden Paragraphen geben werden, speziell eingeführt werden.

„Für das **weitere Rechnen,**" sagt Grube, „findet der Lehrer den Stoff in dem praktischen Rechenbuche von Diesterweg und Heuser so methodisch geordnet vor, daß es unnütz wäre, hier noch besondere Erörterungen hinzuzufügen."

§.352. 2. Das Rechenwerk von Hentschel.

Einige Jahre später als das praktische Rechenbuch von Diesterweg und Heuser und ganz gleichzeitig mit dem Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule von Grube erschien ein die Beachtung nicht minder verdienendes Werk. Wir meinen hier das „Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen von Hentschel." Es behandelt allen Stoff, der in die Volksschule gehört. In einer Beurtheilung dieses Werkes sagt Diesterweg selbst von dem Verfasser: „Von einem Manne, der so bekannt ist, wie Herr Hentschel, erwartet man nichts Gewöhnliches. Er kann nichts Schlechtes liefern; denn er kennt die bisherigen besten Rechenbücher, hat eine ungeheuere Praxis und ist Methodiker. Den meisten Lehrern kann man daher den Rath geben, sich seiner Führung unbedingt zu überlassen; von Anfängern ist es zu fordern."

Den letzten Satz betonen wir besonders, weil wir nach spezieller Einsicht und Durchsicht dieses Werkes bekennen müssen, daß er aus unserer Seele gesprochen ist. Wohl ist der von Hentschel eingehaltene Lehrgang für den elementaren Rechenunterricht von dem Grube'ʒ, so weit dieser ihn gibt, in der speziellen Stufenfolge wesentlich verschieden, aber in den Hauptstufen und in den meisten Grundsätzen für die Behandlungsweise stimmt er mit ihm völlig überein. Er unterscheidet sich in dem speziellen Gange von Grube's Methode dadurch, daß er, nicht, wie dieser, im Zahlenraume von 1 bis 10 alle Operationen des Zusammenzählens, Abzählens, Vervielfachens und Messens zuerst an der Zahl 2, dann an 3, dann an 4 u. s. w. vollständig durchnimmt, sondern daß er, nachdem er zuerst alle Zahlen von 1 bis 10 anschauen, auffassen, benennen, schreiben, der Reihe nach zählen, dann die Stelle, welche jede Zahl in dieser Reihe einnimmt, auffassen läßt, und erst hiernach die Operationen des Zusammen- und des Abzählens in Verbindung an allen Zahlen von 1 bis 10 und zwar zuerst an 2, dann an 3 u. s. w. übt. Ist dieses zu Ende gebracht, so fängt es wieder an 2 an und nimmt an dieser und an den folgenden Zahlen bis 10 das Vervielfachen allein und dann in Verbindung mit dem Vorausgehenden, darauf das Theilen und Messen, von 2 anfangend, an allen Grundzahlen gleichfalls zuerst allein und dann wieder in Verbindung mit dem Vorausgehenden vor.

Dagegen stimmt er mit Grube darin überein, daß er auch in dem angegebenen Zahlenraume die 4 Spezies, wenn auch in anderer Ordnung, durchnimmt, und überall das Erkannte gleich auf's Leben anwenden läßt und in Beziehung darauf übt.

In dem Zahlenraume von 10 bis 100 verfährt Grube genau, wie in dem Zahlenraume von 1 bis 10. Nach 10 läßt er 11 entstehen und übt an dieser Zahl die Operationen der 4 Spezies, wobei er am Schlusse nie die Anwendung fehlen läßt; erst dann läßt er 12 entstehen und macht es ebenso u. s. f. bis 100. Hentschel dagegen läßt zuerst die Zehner bis 100 entstehen und mit den Grundzahlen vergleichen, dann läßt er durch Verbindung der Einer mit den Zehnern alle Zahlen, anfangs bis 20, dann bis 100 weiter bilden und die Kinder sich im Zusammenfassen, Auflösen, Lesen und Schreiben dieser Zahlen üben; nachdem dieses geschehen, geht er über zum Zusammenzählen, Abzählen, Vervielfachen und Messen, und zwar nimmt er diese Operationen nicht nebeneinander bei jeder Zahl, sondern nacheinanderfolgend im ganzen Zahlenraume, wobei er das Zusammenzählen zuerst ganz fertig übt und dann zum Abzählen übergeht u. s. w. Jede spezielle Stufe ist auch hier wieder von der Anwendung des Gelernten begleitet.

Aehnliche Unterschiede und Uebereinstimmungen treten in der Behandlungsweise der Zahlen über 100 und insbesondere bei der Vorbereitung zu den 4 Spezies mit den Brüchen auf.

Den weiteren der Volksschule zugehörigen Rechenstoff hat, wie bereits schon einmal bemerkt, Grube in sein Werkchen nicht mehr aufgenommen; Hentschel dagegen hat ihn mit großer Klarheit und Einfachheit bis zu Ende geführt, so daß er einem Jeden, der ihn benützt, ein sicherer Führer sein wird. In dem nachfolgenden Lehrgange ist auch sein methodisches Verfahren besonders berücksichtigt, weßhalb wir hiermit speziell auf denselben verweisen.

§.353. C. Der Lehrgang für den Rechenunterricht nebst einigen Mustern für die praktische Behandlungsweise.

I. Der Lehrgang für den Rechenunterricht.

1. Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1 bis 10.

Lehrgang nach Grube.

Erste Stufe. Die Zahl **Eins.**

I. Die reine Zahl.

II. Die angewandte Zahl.

Zweite Stufe. Die Zahl **Zwei.**

I. Die reine Zahl.

a. Das Messen und Vergleichen.

1. Uebung. 2 verglichen mit 1.

A. Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen $1+1=$

b. Vervielfachen $2\times1=$

c. Abzählen $2-1=$

d. Messen $1:2=$

B Tafelrechnen.

2. Uebung. Aufsuchung des Unterschiedes zwischen 1 u. 2 und umgekehrt. Nur Kopfrechnen.

b. Das Schnellrechnen.

A. Kopfrechnen.

a. Schnellrechnen mit 2 Zahlen: $1 + 1 = ?$

e. Schnellrechnen mit 3 Zahlen: $2 - 1 + 1 = ?$

c. Schnellrechnen mit 4 Zahlen: $1 + 1 - 1 - 1?$

d. Schnellrechnen mit mehreren Zahlen: $2 \times 1 - 1 + 1 : 1 = ?$

B. Tafelrechnen.

c. Das Kombiniren.

A. Kopfrechnen.

B Tafelrechnen.

II. Die angewandte Zahl. Nur Kopfrechnen.

Dritte Stufe. Die Zahl **Drei.**

I. Die reine Zahl.

a. Das Messen und Vergleichen.

1. Uebung. 3 verglichen mit 1.

A. Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen $1+1+1=$

b. Vervielfachen $3\times1=$

c. Abzählen $3-1-1=$

d. Messen $1:3=$

B. Tafelrechnen.

Lehrgang nach Hentschel.

Erste Uebung. Das Auffassen, Benennen und Schreiben der Grundzahlen.

1. Auffassen und Benennen der Grundzahlen (Zählen).

2. Genaueres Auffassen der Stelle, welche jede Zahl in der Reihe einnimmt.

3. Die Ziffern. — Lesen und Schreiben derselben.

Zweite Uebung. Zusammenzählen und Abzählen.

I. Uebungen, gegründet auf die Zerlegung der Zahlen von 1 bis 10 in zwei Elemente.

1. Die Zerlegung selbst.

2. Anknüpfung des Zusammenzählens und Abzählens an das Zerlegen.

(Hier wird jede einzelne Zahl mehrseitig bearbeitet.)

a) Die Zahl zwei.

1. Anschaulich. 2. Im Kopfe. $\left(\begin{array}{l}2 = 2 + 1\\ 1 + 1 = 3\end{array}\right)$

Anwendungen.

3. Schriftlich.

b) Die Zahl drei

1. Anschaulich. 2. Im Kopfe. $\left(\begin{array}{l}3 = 2 + 1\\ 2 + 1 = 3\end{array}\right)$

Anwendungen.

3) Schriftlich

c) Die übrigen Zahlen ebenso.

3. Freies Zuzählen und Abzählen.

a) Im Kopfe, ohne Veranschaulichung.

a. Zuzählen und Abzählen der 1. In der Reihe. Z. B.

$1+1=$ $2+1=$ $3+1=$ $4+1=$

$1-1=$ $2-1=$ $3-1=$ $4-1=$

u. s. w.

Außer der Reihe.

b. Zuzählen und Abzählen der 2. In der Reihe. Z. B.

$1+2=$ $3+2=$ $4+2=$

$2+2=$ $3-2=$ $5+2=$

$2-2=$ $4+2=$ $5-2=$

u. s. w.

Außer der Reihe.

Lehrgang nach Grube.

2. Uebung. 3 verglichen mit 2.
A. Kopfrechnen
a. Zusammenzählen 2+1=
b. Vervielfachen 1×2+1=
c. Abzählen 3−2=
d. Messen 2 : 3=
B. Tafelrechnen.
3. Uebung. Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 3. u. 2. u. 1. und umgekehrt.
Nur Kopfrechnen.

b. Das Schnellrechnen.

A. Kopfrechnen.
a. Schnellrechnen mit 2 Zahlen.
b. " " 3 "
c. " " 4 "
d. " " mehreren Zahlen.
B. Tafelrechnen.

c. Das Kombiniren.

A. Kopfrechnen.
B Tafelrechnen.
II. Die angewandte Zahl.
Nur Kopfrechnen.

Vierte Stufe. Die Zahl Vier.

I. Die reine Zahl.

a. Das Messen und Vergleichen.

1. Uebung. 4 verglichen mit 1.
A. Kopfrechnen.
a. Zusammenzählen 1+1+1+1=
b. Vervielfachen 4×1=
c. Abzählen 4—1—1—1=
d. Messen 1 : 4—
B. Tafelrechnen.
2. Uebung. 4 verglichen mit 2.
A. Kopfrechnen.
a. Zusammenzählen 2+2=
b. Vervielfachen 2×2=
c. Abzählen 4—1=
d. Messen 2 : 4=
B. Tafelrechnen.
3. Uebung. 4 verglichen mit 3.
A. Kopfrechnen.
a. Zusammenzählen 3+1=
b. Vervielfachen 1×3+1=
c. Abzählen 4—3=
d. Messen 3 : 4=
B. Tafelrechnen.
4. Uebung. Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 4 und den in 4 enthaltenen Zahlen.
Nur Kopfrechnen.

b. Das Schnellrechnen.

A. Kopfrechnen.
a. Schnellrechnen mit 2 Zahlen.

Lehrgang nach Hentschel.

c. Zuzählen und Abzählen der 3, wie oben angedeutet, und so durch mit allen Zahlen.

Angewandte Aufgaben schließen sich überall an.

b) Schriftlich.

II. Uebungen, gegründet auf die Zerlegung der Grundzahlen in drei Elemente.
1. Die Zerlegung selbst.
2. Anknüpfung des Zusammenzählens und Abzählens an das Zerlegen.
(Hier werden alle Zahlen von drei an durchgearbeitet.)

a. Die Zahl drei.
1. Anschaulich. (3=1+1+1 / 1+1+1=3)
2. Im Kopfe.
Anwendung.
3. Schriftlich.

b) Die Zahl vier.
1. Anschaulich. (4=2+1+1 / 2+1+1+4)
2. Im Kopfe.
Anwendungen.
3. Schriftlich.

c. Die übrigen Zahlen ebenso.

3. Freies Zuzählen und Abzählen.

a) Im Kopfe, ohne Veranschaulichung.

a. Zuzählen und Abzählen von 1u.2.
Z. B. 3+1+2= / 3—1—2= u. s. w.
b. Zuzählen und Abzählen von 1 und 3, 1 und 4, u. s. w. 2+1, 2+2, 2 + 3 u. s. w., 3+1, 2+2, 3 + 3 u. s. w. u. s. w. in der Reihe und außer der Reihe.

Angewandte Aufgaben schließen sich überall an.

b) Schriftlich.

III. Uebungen, gegründet auf die Zerlegung der Zahlen in vier und mehr Elemente.
(Der Gang ist derselbe, nur etwas abgekürzter, wie er unter I. und II. gezeigt wurde.)

IV. Das Unterschiedsuchen.
1. Anschaulich.
(Jede Grundzahl von 2 an wird mit jedem ihrer Theile verglichen.)
2. Im Kopfe.
a) In Reihen.
Z. B. Der Unterschied zwischen
1 und 8 = 7
2 und 8 = 6
3 und 8 = 5 u. s. f.

Lehrgang nach Grube.	Lehrgang nach Hentschel.

Lehrgang nach Grube.

b. Schnellrechnen mit 3 Zahlen.
c. „ „ 4 „
d. „ „ mehreren Zahlen.
B. Tafelrechnen.

c. Das Kombiniren.

A. Kopfrechnen.
B. Tafelrechnen.

II. Die angewandte Zahl.
Nur Kopfrechnen.

Fünfte Stufe. Die Zahl Fünf.

I. Die reine Zahl.

a. Das Messen und Vergleichen.

1. Uebung. 5 verglichen mit 1.
A. Kopfrechnen.
a. Zusammenzählen $1+1+1+1+1=$
b. Vervielfachen $5 \times 1 =$
c. Abzählen $5-1-1-1-1=$
d. Messen $1 : 5 =$
B. Tafelrechnen.

2. Uebung. 5 verglichen mit 2.
A. Kopfrechnen.
a. Zusammenzählen $2 + 2 + 1 =$
b. Vervielfachen $2 \times 2 + 1 =$
c. Abzählen $5 - 2 - 2 =$
d. Messen $2 : 5 =$
B. Tafelrechnen

3. Uebung. 5 verglichen mit 3.
A. Kopfrechnen.
a. Zusammenzählen $3 + 2 =$
b. Vervielfachen $1 \times 3 + 2 =$
c. Abzählen $5 - 3 =$
d. Messen $3 : 5 =$
B Tafelrechnen.

4. Uebung. 5 verglichen mit 4.
A. Kopfrechnen.
a Zusammenzählen $4 + 1 =$
b. Vervielfachen $1 \times 4 + 1 =$
c. Abzählen $5 - 4 =$
d. Messen $4 : 5 =$
B. Tafelrechnen.

5. Uebung. Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 5 und der in 5 enthaltenen Zahlen.
Nur Kopfrechnen.

b. Das Schnellrechnen.

A. Kopfrechnen.
a. Schnellrechnen mit 2 Zahlen.
b. „ „ 3 „
c. „ „ 4 „
d. „ „ mehreren Zahlen.
B. Tafelrechnen.

Lehrgang nach Hentschel.

b) Außer der Reihe.
Anwendung.

3. Schriftlich.

Wiederholung und Zusammenfassung alles bisher Behandelten.

1. Im Kopfe.
2. Schriftlich.

Dritte Uebung. Vervielfachen und Theilen.

I. Vervielfachen und Enthaltensein.

A. Uebungen, geknüpft an die Zerlegung der Zahlen.

1. Die Zerlegung selbst.
(Die Grundzahlen werden wieder zerlegt, diesmal nur in gleiche Theile.)

2. Anknüpfung des Vervielfachens und Enthaltenseins an diese Zerlegung.

1. Anschaulich

Die Zahl 2.

2 ist 2mal 1.	1mal 2 ist 2.
2mal 1 ist 2.	2 ist 1mal 2.
1 ist in 2 2mal enthalt.	2 ist in 2 1mal enthalt.

So und noch erweiterter jede folgende Zahl.

2. Im Kopfe.
Angewandte Aufgaben schließen sich an.

3. Schriftlich.

Wiederholung und Zusammenfassung alles Bisherigen.

1. Im Kopfe.
2. Schriftlich.

II. Das Theilen.

A. Uebungen, geknüpft an das anschauliche Zerlegen der Zahlen.

1 Die Zerlegung selbst.
(Sie ist ganz dieselbe, wie in der dritten Uebung.)

2. Anknüpfung des Theilens an diese Zerlegung.

1) Erster Gang durch die Zahlen.
Die Kinder sprechen, während der Lehrer auf anschauliche Dinge zeigt:

Bei der Zahl 2.
2 ist 2mal 1.
1 ist die Hälfte von 2.

Bei der Zahl 3.
3 ist 3mal 1
1 ist der 3. Theil von 3.
u. s. w.

(In dieser Uebung lernen die Kinder eine Zahl als Theil einer anderen auffassen.)

Lehrgang nach Grube.

c. Das Kombiniren

A. Kopfrechnen.
B. Tafelrechnen.

II. Die angewandte Zahl.

Nur Kopfrechnen.

Sechste Stufe. Die Zahl Sechs[1]).

(Bei dieser, sowie bei jeder folgenden Stufe des ganzen Lehrganges geht immer das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran. — Es wird dies hier besonders hervorgehoben, um die Bezeichnung von Kopf- und Tafelrechnen für die Folge an keiner Stelle mehr besonders anführen zu müssen.)

Siebente Stufe. Die Zahl Sieben[1]).

Achte Stufe. Die Zahl Acht[1])

Neunte Stufe. Die Zahl Neun[1]).

Zehnte Stufe. Die Zahl Zehn[1]).

(Gerade und ungerade Zahlen.)

Lehrgang nach Hentschel.

2) Zweiter Gang durch die Zahlen.
1. Anschaulich.

Hier kommen folgende Fragen zur Lösung:

Bei der Zahl 2.

a) In wie viel gleiche Theile ist 2 zerlegt?
b) Wie groß ist jeder Theil?
c) Der wie vielte Theil ist 1 von 2?
d) Von welcher Zahl ist 1 die Hälfte?
e) Wie viel ist die Hälfte von 2?

(Ganz so bei den übrigen Zahlen.)

2. Im Kopfe.
3. Schriftlich.

B. Freie Uebungen des Theilens.
1. Im Kopfe, ohne Veranschaulichung.
2. Schriftlich.

Wiederholung und Zusammenfassung alles bisher Geübten.

1. Im Kopfe.
2. Schriftlich.

2. Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 10 bis 20.

Erste Stufe.

(Der Zehner im Gegensatze zum Einer und umgekehrt.)

Die Zahlen von 10 bis 20.

Zweite Stufe.

Die Zahlen von 20 bis 100.

Der spezielle Plan zur Behandlung einer jeden dieser Zahlen ist ebenso, wie dies bei den Zahlen von 1 bis 5 gezeigt wurde.

(Zur Wiederholung:
„Das Eins und Eins.
Das Ein-mal-Eins.
Das Eins weniger Eins.
Das Eins in Eins.“)

Erste Uebung. Erweiterung des Zahlengebietes von 10 bis 100.

Der Zehner, im Gegensatze zum Einer.
Reine Zehner.
Zehner mit Einern verbunden. Gerade und ungerade Zahlen.

Zweite Uebung. Zusammenzählen.

Grundzahlen zu Grundzahlen; zuerst 2, dann mehr als 2 Summanden.
Grundzahlen zu Zehnerzahlen; zuerst 2, dann mehr als 2 Summanden.
Das Durchsprechen von Reihen z. B. 1, 3, 5, 8 2c. 2c.; 2, 4, 6, 8 2c. 2c.; 1, 4, 7, 10 2c. 2c.
Zehnerzahlen zu Zehnerzahlen; zuerst 2, dann mehr als 2 Summanden.

Dritte Uebung. Abzählen.

Abzählen der Grundzahlen, zuerst von den Zahlen von 10 bis 20, dann von allen übrigen Zahlen.

a. Das Durchsprechen von Reihen z. B.

100 - 2 = ? 99 - 2 = ? 100 - 3 = ?
98 - 2 = ? 97 - 2 = ? 97 - 3 = ?
2c. 2c. 2c. 2c. 2c. 2c.

b. In vermischten Aufgaben.

18 - 9 = 17 - 6 = 13 - 8 =
u. s. w.

---

1) Der Plan zur speziellen Behandlungsweise dieser Zahl ist ganz derselbe, wie er bei den Zahlen 1, 2, 3, 4 und 5 gegeben wurde.

Abzählen reiner Zehnerzahlen.
Abzählen gemischter Zehnerzahlen.

Vierte Uebung. Vervielfachen.

Vervielfachen der Grundzahlen durch Grundzahlen.
Vervielfachen a) der reinen und b) der gemischten Zehnerzahlen durch Grundzahlen.

Fünfte Uebung. Messen und Theilen.

Uebungen im Bereiche des kleinen „Ein-mal-Eins."
a) Das Enthaltensein. b) Das Theilen.
Uebungen, welche zum Theil über das kleine Ein-mal-Eins hinausgehen.
Z. B. 20 : 40 = ? 4 : 72 = ?

3. Die vier Grundrechnungsarten in größeren Zahlen.

(Das Rechnen mit reinen Zahlen und mit gleichbenannten in Verbindung miteinander.)

Lehrgang nur theilweise nach Grube und Hentschel.

Erste Stufe. Auffassen, Lesen und Schreiben der Zahlen.
(Der Hunderter im Gegensatze zum Zehner und Einer und umgekehrt.)
I. Die Zahlen bis Tausend.
II. Größere Zahlen bis zum Zehntausender — bis zum Hunderttausender — bis zur Million 2c. 2c. Zehnerordnung, Zehnersystem, Zehnergesetz. Die römischen Zahlzeichen.

Zweite Stufe. Addiren.

I. Summanden mit einer geltenden Stelle.
1. Ohne Uebergang der Summanden in höhere Ordnungen.
a) Die geltenden Stellen sind gleichnamig,
b) Sie sind ungleichnamig.
2. Mit Uebergängen in höhere Ordnungen.
II. Summanden mit mehr als einer geltenden Stelle.
1. Ohne Uebergänge in höhere Ordnungen.
2 Mit solchen Uebergängen.
(Zuerst überall 2-, dann 3-, dann 4- und mehrstellige Zahlen; ebenso zuerst überall 2 Summanden, dann mehrere.)

Dritte Stufe. Das Subtrahiren.

I. Subtractionen, bei welchen nicht geliehen wird.
In jeder Ordnung des Minuenden sind mehr oder doch ebensoviel Einheiten, als in derselben Ordnung des Subtrahenden. Z. B.

1) Mit Einheiten von einerlei	2) Mit Einheiten von zweierlei	3) Mit Einheiten von mehrerlei Ordnungen.
6 — 3	240 — 120	463 — 241
60 — 30	380 — 240	596 — 454
800 — 200	509 — 203	3980 — 2760
9000 — 7000	8500 — 1300	5446 — 3231
70000 — 20000	9040 — 8020	
9000000 — 700000	10009 — 10007	

II. Subtractionen, bei welchen geliehen wird.
Nicht in jeder Ordnung des Minuenden sind mehr oder doch ebensoviel Einheiten, als in derselben Ordnung des Subtrahenden.
1. In der Ordnung, welche auf diejenige folgt, in der das Abzählen nicht geschehen kann, sind Einheiten.

	a) Es wird einmal geliehen.			b) Es wird zwei- oder mehrmal geliehen.
Z. B.	70 — 6	8000 — 400	Z. B.	360 — 97
	200 — 40	9040 — 720		214 — 139
	904 — 44	444 — 64		6090 — 506
		8240 — 3540		7411 — 22
				5040 — 3232

Lehrgang nur theilweise nach Grube und Hentschel.

2. In der Ordnung, welche auf diejenige folgt, in der das Abzählen nicht geschehen kann, sind keine Einheiten, sondern in der weiter darauffolgenden.

a) Es wird einmal geliehen. b) Es wird zwei- oder mehrmal geliehen.

Z. B. 300 — 7 60402 — 30604
304 — 19 700101 — 19405
6005 — 2362

III. Die Subtraction in Verbindung mit der Addition.

Vierte Stufe. Multipliciren.

I. Das Vervielfachen zwei-, drei- u. mehrstelliger Zahlen mit den Grundzahlen
a) ohne Uebertragung,
b) mit Uebertragung.

II. Das Vervielfachen 2-, 3- und mehrstelliger Zahlen mit zweistelligen.
a) mit reinen Zehnern,
b) mit Zehnern und Einern

III. Das Vervielfachen 2-, 3- und mehrstelliger Zahlen mit dreistelligen.
a) mit reinen Hunderten,
b) mit Hunderten, Zehnern und Einern.

IV. Das Vervielfachen 2-, 3- und mehrstelliger Zahlen mit 4- und mehrstelligen Zahlen.

V. Das Vervielfachen in Verbindung mit dem Zu- und Abzählen.

Fünfte Stufe. Dividiren.

I. a. Die Prim- und zusammengesetzten Zahlen, b. Kennzeichen der Theilbarkeit der Zahlen.

II. Das Theilen 2-, 3- und mehrstelliger Zahlen.
1. Der Divisor ist einstellig.
a) Das Theilen 2stelliger Zahlen.
b) „ „ 3- und mehrstelliger Zahlen.
2. Der Divisor ist zweistellig.
a) Der Divisor und der Dividend bestehen aus reinen Zehnern.
b) Der Divisor besteht aus Zehnern und der Dividend aus Zehnern und Einern.
c) Der Divisor besteht aus Zehnern und der Dividend aus einer mehrstelligen Zahl.
d) Der Divisor besteht aus Zehnern und Einern und der Dividend aus einer mehrstelligen Zahl.
3. Der Divisor ist 3- oder mehrstellig

III. Das Theilen in Verbindung mit dem Zu- u. Abzählen u. Vervielfachen.

4. Die vier Grundrechnungsarten in ungleich oder mehrfach benannten ganzen Zahlen.

Erste Stufe. Vorbegriffe zur Verwandlung der Größen einer Art in Größen einer anderen Art.

Zweite Stufe. Verwandlung oder Auflösung höherer Münzsorten, Gewichte und Maße in niedere. (Resolution, Resolutionszahl.)

I. Feststellung und Erweiterung der Kenntniß von den:
1) Münzen,
2) Gewichten,
3) Maßen für trockene Sachen,
4) Maßen für flüssige Sachen,
5) Zeitmaßen,

II. Verwandlung höherer Sorten in niedere von den:
6) Längenmaßen,
7) Flächenmaßen,
8) Körpermaßen,
9) Papiermaßen.

Dritte Stufe. Verwandlung oder Zurückführung niederer Münzsorten, Gewichte und Maße in höhere. (Reduction, Reductionszahl.) (Nach der Ordnung, wie sie in der 2. Stufe II. angegeben ist.)

Lehrgang nur theilweise nach Grube und Hentschel.

Vierte Stufe. Das Addiren in ungleich benannten ganzen Zahlen.

1) Der Münzsorten,
2) „ Gewichtssorten,
3) „ Maßeinheiten für trockene Sachen,
4) „ „ für flüssige Sachen,
5) „ Zeitmaßeinheiten,
6) der Längenmaßeinheiten,
7) „ Flächenmaßeinheiten,
8) „ Körpermaßeinheiten,
9) „ Papiermaßeinheiten.

Fünfte Stufe. Das Subtrahiren in ungleich benannten ganzen Zahlen.

(Nach der Ordnung, wie in der vierten Stufe.)

Sechste Stufe. Das Multipliciren in ungleich benannten ganzen Zahlen mit Berücksichtigung der Multiplications-Regel-de-tri.

(Nach der Ordnung, wie in der vierten Stufe.)

Siebente Stufe. Das Dividiren in ungleich benannten ganzen Zahlen mit Berücksichtigung der Divisions-Regel-de-tri.

(Nach der Ordnung, wie in der vierten Stufe.)

Achte Stufe. Das Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren in Verbindung mit einander — mit Rücksicht auf die Verbindung der Multiplications- und Divisions-Regel-de-tri im Dreisatze mit ganzen Zahlen.

5. Die vier Grundrechnungsarten in Brüchen.

A. In unbenannten und gleichbenannten Brüchen.

Erste Stufe. Vorübungen zum Rechnen mit Brüchen.

a) Nur mündliches Rechnen.

1. Theilung der Einheit in gleiche Theile. Namen der Theile der Einheit. Die Theile bilden eine neue Art von Einheiten. Feststellung des Begriffes von Bruch.
2. Betrachtung der Halben, Drittel, Viertel und Fünftel nach Grube.

b) Kopf- und Tafelrechnen.

1. Zähler und Nenner eines Bruches. — Vergleichung von Bruch, ganzer und gemischter Zahl.
2. Unterschied, wie ganze Zahlen und wie Brüche aus der Einheit entstehen.
3. Verschiedener Werth, den ein Bruch im Vergleiche mit dem Ganzen haben kann. — Aechter und unächter Bruch.
4. Vergleichung solcher Brüche, die entweder im Zähler, oder im Nenner, oder in Beiden übereinstimmen. — Gleichnamige und ungleichnamige und gleiche Brüche.
5. Verwandlung ganzer Zahlen in unächte Brüche von beliebigen Nennern.
6. Verwandlung gemischter Zahlen in unächte Brüche.
7. Verwandlung unächter Brüche in ganze oder gemischte Zahlen.
8. Vergleichung des Werthes der Brüche:
   a) bei Vervielfachung des Zählers,
   b) bei Verevielfachung des Nenners.
9. Verwandlung der Form der Brüche durch Vervielfachung mit Beibehaltung des Werthes = das Erweitern der Brüche. (Fingerzeig zum Gleichnamigmachen ungleichnamiger Brüche.)
10. Vergleichung des Werthes der Brüche:
    a) bei Theilung des Zählers,
    b) bei Theilung des Nenners.
11. Verwandlung der Form der Brüche durch Theilung mit Beibehaltung des Werthes = das „Heben" der Brüche. (Weiterer Fingerzeig zum Gleichnamigmachen der ungleichnamigen Brüche.)
12. Verwandlung ungleichnamiger Brüche in gleichnamige. (Hauptnenner.)

Lehrgang nur theilweise nach Grube und Hentschel.

Zweite Stufe. Das Zusammenzählen der Brüche.

Das Zusammenzählen 1) gleichnamiger ächter Brüche;
2) gleichnamiger ächter Brüche und gemischter Zahlen;
3) gleichnamiger gemischter Zahlen;
4) ungleichnamiger ächter Brüche;
5) ungleichnamiger ächter Brüche und gemischter Zahlen;
6) ungleichnamig gemischter Zahlen.

Dritte Stufe. Das Abzählen mit Brüchen.

I. Das Abzählen 1) gleichnamiger ächter Brüche;
2) eines ächten Bruches von einer ganzen Zahl;
3) einer gemischten Zahl von einer ganzen Zahl;
4) eines ächten Bruches von einer gemischten gleichnamigen Zahl;
5) einer gemischten Zahl von einer gemischten gleichnamigen Zahl;
6) eines ächten Bruches von einem ungleichnamigen ächten;
7) eines ächten Bruches von einer gemischten ungleichnamigen Zahl;
8) ungleichnamiger gemischter Brüche.

II. Das Abzählen der Brüche in Verbindnng mit dem Zusammenzählen derselben.

Vierte Stufe. Das Vervielfachen der Brüche.

I. Das Vervielfachen 1) eines ächten Bruches mit einer ganzen Zahl;
2) eines gemischten Bruches mit einer ganzen Zahl;
3) einer ganzen Zahl mit einem ächten Bruche;
4) „ „ „ „ einem gemischten Bruche;
5) eines ächten Bruches mit einem ächten Bruche;
6) eines gemischten „ „ „ „ „
7) eines ächten Bruches mit einer gemischten Zahl;
8) einer gemischten Zahl „ „ „ „

II. Das Vervielfachen der Brüche in Verbindung mit dem Zusammenzählen und Abzählen.

Fünfte Stufe. Das Theilen oder Messen der Brüche.

I. Das Theilen 1) eines ächten Bruches durch einen ächten Bruch
a) bei Brüchen mit gleichen Nennern,
b) bei Brüchen mit ungleichen Nennern;
2) eines ächten Bruches durch eine ganze Zahl;
3) einer ganzen Zahl durch einen ächten Bruch;
4) einer gemischten Zahl „ „ „ „
5) eines ächten Bruches durch eine gemischte Zahl;
6) einer gemischten Zahl durch eine ganze Zahl;
7) einer ganzen Zahl durch eine gemischte Zahl;
8) einer gemischten Zahl durch eine gemischte Zahl.

II. Das Theilen in Verbindung mit dem Zusammenzählen, Abzählen und Vervielfachen. (Faktorenbrüche.)

B. In ungleichbenannten Brüchen.

Erste Stufe. Das Resolviren benannter Bruchzahlen.
Zweite Stufe. Das Reduciren „ „
Dritte Stufe. Das Zusammenzählen ungleichbenannter Brüche.
Vierte Stufe. Das Abzählen „ „ „
Fünfte Stufe. Das Vervielfachen ungleichbenannter Brüche mit Berücksichtigung der Multiplications-Regel-de-tri.
Sechste Stufe. Das Theilen und Messen ungleichbenannter Brüche mit Berücksichtigung der Divisions-Regel-de-tri.
Siebente Stufe. Die Verbindung der 3., 4., 5. und 6. Stufe.

Lehrgang nur theilweise nach Hentschel.

6. Die Anwendung der vier Grundrechnungsarten im Drei-, Fünf- und Vielsatze, sowie in den Zins-, Gewinn- und Verlust-, Theilungs- oder Gesellschafts-, Durchschnitts- und Mischungsrechnungen.

Erste Stufe. Der Dreisatz. (Mit Zurückführung auf die Einheit; dasselbe gilt auch für die zweite und dritte Stufe.)

1) Alle 3 bekannten Glieder sind ganze Zahlen.
2) Das eine Glied im Fragesatze ist ein Bruch.
3) Das Glied im Fragesatze und ein Glied im Bedingungssatze sind Brüche.
4) Alle 3 Glieder sind Brüche.
5) Ein Glied, dann 2, dann alle 3 Glieder enthalten Einheiten verschiedener Art.
6) Der Dreisatz mit umgekehrtem Schlusse.
7) Der Dreisatz mit dem Schlusse von Einheiten niederer Art auf Einheiten höherer Art und umgekehrt.

Zweite Stufe. Der Fünfsatz mit geradem und umgekehrtem Schlusse 1) in ganzen Zahlen
2) mit Brüchen.

Dritte Stufe. Der Vielsatz, als 1) Siebensatz,
2) Neunsatz,
3) Mehrgliederiger Satz.

Vierte Stufe. Die Zins- oder Interessenrechnung.

I. Einfache Verhältnisse.

II. Zusammengesetzte Verhältnisse:

1) Mit der Frage nach den Zinsen,
2) „ „ „ „ dem Kapital,
3) „ „ „ „ den Prozenten,
4) „ „ „ „ der Zeit.
5) Seltener vorkommende Fälle.
6) Terminenberechnung, sowohl das Kapital, als die Zinsen betreffend.

Fünfte Stufe. Die Gewinn- und Verlustrechnung.

I. Der wirkliche Gewinn und Verlust wird gesucht.

II. Der Gewinn oder Verlust wird in Prozenten ausgedrückt.

Sechste Stufe: Die Gesellschafts- und Theilungsrechnungen.

I. Einfache Gesellschaftsrechnungen.

II. Zusammengesetzte Gesellschaftsrechnungen.

Siebente Stufe. Durchschnitts- und Mischungsrechnungen.

I. Berechnung des Durchschnittes oder des Mittelwerthes.

II. Eigentliche Mischungsrechnungen.

III. Aufsuchen der besonderen Werthe der einzelnen gemischten Einheiten aus den gemischten Mengen und aus dem Mittelwerthe.

IV. Anwendung der Mischungsrechnung auf die Mischung der Metalle.

Der nachfolgende Rechenstoff ist von jedem Lehrer da in den Lehrgang einzureihen, wo ihm die Durchnahme desselben für seine localen Verhältnisse am meisten geeignet erscheint.

I. Die vier Grundrechnungsarten in Decimalbrüchen.

1) Begriff und Eintheilung der Decimalbrüche.
2) Das Lesen der Decimalbrüche.
3) Das Schreiben der Decimalbrüche.
4) Der Einfluß des Decimalzeichens auf den Werth der Decimalbrüche.

Lehrgang nur theilweise nach Hentschel.
5) Das Abkürzen der Decimalbrüche.
6) Das Verwandeln der gemeinen Brüche in Decimalbrüche.
7) Das Verwandeln der Decimalbrüche in gemeine Brüche.
8) Das Zusammenzählen mit Decimalbrüchen.
9) Das Abzählen " "
10) Das Vervielfachen " "
11) Das Theilen und Messen mit Decimalbrüchen.
II. Geometrische Aufgaben.
Erste Stufe. Linienberechnungen.
Der Begriff von Linie. — Die Arten derselben. — Das Linienmaß als Wiederholung. — Die Weise, die Linien zu messen. — Verwandlung 12theiliger Längemaße in 10theilige und umgekehrt. — Berechnungen.
Zweite Stufe. Flächenberechnung.
Der Begriff der Fläche. — Die Arten derselben. — Das Flächenmaß als Wiederholung. — Die Weise, die Flächen zu messen. — Die Verwandlung 12theiliger Flächenmaße in 10theilige und umgekehrt. — Berechnungen.
Dritte Stufe. Körperberechnung.
Der Begriff von Körper. — Die Arten derselben. — Das Körpermaß als Wiederholung. — Die Weise, die Körper zu messen. — Die Verwandlung 12theiliger Kubikmaße in 10theilige und umgekehrt. — Berechnungen.

II. Muster für die praktische Behandlungsweise des Rechenstoffes. §.354.

Vorerinnerung.

Beim praktischen Rechnen darf der Lehrer nie vergessen:

1) Immer zuerst Kopfrechnen, und wenn dies geht, dann, damit verbunden, Tafelrechnen.

2) Der ganze Rechenunterricht und ganz besonders der erste Rechenunterricht muß auf Anschauung basirt sein. An Veranschaulichungsmitteln darf es da nie fehlen. (Siehe §. 344. u. 345.) Sowohl der Lehrer, als der Schüler bedienen sich derselben.

3) Es ist gut, bei derselben Sache und bei denselben Verhältnissen mit dem Ausdrucke öfters zu wechseln, weil dies mehr auf das Verständniß hinwirkt und das Rechnen vor Mechanismus bewahrt.

4) In der Frage ist die richtige Betonung Dessen, was man will, für die rasche Auffassung und für den guten Fortgang des Unterrichtes, sowie in den Antworten das Sprechen in ganzen Sätzen von hohem Werthe.

5) Die Uebungen auf jeder Stufe seien reich, mannigfaltig, vollständige Einsicht erzielend und so lang andauernd, bis eine Fertigkeit bewirkt ist. Man gehe darum zu keiner neuen Stufe über, bis die vorhergehende genugsam geübt ist.

6) Die ersten Rechenübungen sollen die Kinder durchschnittlich nicht länger, als eine halbe Stunde anhaltend beschäftigen.

Bemerkt sei noch, daß, wenn wir in den nachfolgenden Musterbeispielen hier und da auch Etwas von Manier einfließen lassen, keineswegs damit gesagt ist, es sei gerade diese Manier die beste und gerade so müsse man es machen. Wir wollen nur dem jungen Lehrer das lebendige, wirkliche und praktische Schulhalten vorführen; dies aber ist kaum denkbar ohne die Manieren Dessen, der eben die Schule hält, zugleich mit schauen zu lassen, da dieselben, mögen sie auch bei Jedem anders sein, den Unterricht lebendig machen und darum mithelfen, einen guten Erfolg zu erzielen. Damit ist zugleich auch angedeutet, daß die nachfolgenden Katechesen durchaus nicht zum Auswendiglernen für den Lehrer bestimmt sind, um sie Wort für Wort mechanisch nachzuhalten; ihr Zweck ist vielmehr, ihn in die Art und in den rechten Geist, wie man Kinder von diesem Alter unterrichtet, einzuführen, damit er in seinem Unterrichte ähnlich anschaulich

klar, bestimmt, anregend, gemüthlich und doch ernst mit seinen Kindern verkehre. Schlimm ist es darum vor Allem, wenn sich der Lehrer, der solche Kinder unterrichten soll, nicht zu denselben herabdenken kann. Ihm werden die nachfolgenden Katechesen komisch erscheinen; allein Derjenige, welcher sich auf den Standpunkt dieser Kinder versetzen kann, wird bald finden, daß sie in Sprache und Behandlungsweise natürlich, gemüthlich und anregend sein wollen. — Wir gehen nun zu dem eigentlichen Unterrichte über und denken uns unter eine Menge kleiner Kinder, mit denen wenigstens die Gegenstände des Schulzimmers durchgesprochen sind, und damit wir ihrer Aufmerksamkeit gleich gewiß sein können, beginnen wir mit einem Gegenstande, von dem wir sicher wissen, daß er sie alle gleich sehr interessirt.

I. Muster, wie die vier Grundrechnungsarten im Zahlenkreise von 1 bis 10 nach dem Lehrgange von Grube zu behandeln sind.

(Siehe den Lehrplan S. 584.)

Erste Stufe.

§.355. Praktische Behandlungsweise der Zahl Eins[1]).

I. **Die reine Zahl.**

Uebung des 1 × 1 = 1.

Kopfrechnen.

L. Kinder, heute habe ich euch etwas Schönes mitgebracht. (Der Lehrer holt einen Apfel oder ein anderes Ding aus seiner Tasche, hält ihn in die Höhe und spricht:) Was ist das?

Sch. Das ist ein Apfel.

L. Richtig. Wißt ihr denn auch, wozu man ihn brauchen kann?

Sch. Zum Essen, 2c. 2c.

L. Wo wachsen denn die Aepfel?

Sch. Am Baume.

L. Wächst denn nur ein Apfel am Baume oder wachsen mehr Aepfel daran?

Sch Mehr.

L. Nun sagt mir, hab' ich hier mehr Aepfel oder nur einen?

Sch. Nur einen.

L. Nur einen Apfel hab' ich. (Der Lehrer nimmt einen Stuhl 2c. 2c. her und hält ihn vor den Kindern in die Höhe.) Wie heißt das Ding hier?

Sch. —

---

1) Man verwechsele nie die Begriffe „Eins" und „Einheit". Die gesetzte Einheit (nämlich die Eins 1mal gesetzt) ist die Eins. Darum ist „Eins" eine Zahl, so gut wie „Zehn" oder „Hundert"; jede Zahl läßt sich aber als „Einheit" für ein aus ihr entstandenes „Vielfache" auffassen. — Da das Rechnen in dem gegenseitigen Messen (Vergleichen) der Zahlen besteht, so kann mit der Eins, als dem absoluten Maße, das sich nur selbst zum Maße hat, nicht gerechnet werden. Der Schüler hat hier nur den abstracten Begriff der Einheit zu setzen, d. h. an einem Dinge concret zu machen. — Das Nämliche gilt für das Vergleichen der Zahl 2 mit 2, der Zahl 3 mit 3 u. s. f., obschon das Einmal-Nehmen oder Setzen derselben Zahl beim Vervielfachen, das Abzählen gleich großer Zahlen von einander und das Messen gleich großer Zahlen mit einander im praktischen Leben sehr häufig vorkommen; denn wie oft sagen wir beim Vervielfachen 1 × 4 = 4 u. s. w., beim Abzählen 1 — 1 = 0, 2 — 2 = 0, 3 — 3 = 0 2c. 2c., ebenso beim Messen: 1 gemessen in 1 geht 1mal, 2:2 = 1 u s. w. Grube übt dies nicht besonders; auch wir wollen es dem Lehrer überlassen, diese Uebung nach seinem Dafürhalten in den Gang hereinzuziehen, oder, wie Grube, sie auszulassen; für diesen letzteren Fall ist sie jedenfalls dazu berücksichtigen, wo sie für das Rechnen nothwendig wird.

L. Hab' ich mehrere Stühle oder nur einen Stuhl in der Hand?
Sch. —
L. Was ist also das?
Sch. —
L Und was ist das hier (indem er auf ein Fenster zeigt)?
Sch. Das ist ein Fenster.
L. Wie viel Fenster sind das?
Sch. Das ist ein Fenster, u. s. w.
L. Was ist das?
Sch. Das ist ein Ofen.
L. Wie viel Oefen sind das?
Sch. Das ist ein Ofen.
L. Sind noch mehr Oefen in der Stube?
Sch —
L. Recht, es sind nicht — mehr Oefen in der Stube. Wie viel Oefen sind also in der Stube?
Sch. — (Antworten die Kinder blos Einer oder Eins, so wird gefragt: Was denn Einer oder Eins?)
L. Wo ist der Eine Ofen? (Immer muß in ganzen Sätzen geantwortet werden.)
Sch. —
L. Nennet mir noch mehr Dinge, die nur einmal in der Stube sind?
Sch. — (Es werden hier alle Dinge, die nur einmal da sind, aufgeführt, selbst des Kindes eigener Kopf, Mund, Nase zc. zc. Wesentlich ist, daß Alles, was genannt wird, nur einmal da ist; nennen die Kinder ein Ding, das mehrmals vorhanden ist, so wird dies berichtigt. — Nachdem möglichst alle in der Schulstube nur einmal vorhandenen Dinge genannt sind, wird eine wiederholte Aufzählung derselben in anderer Form, etwa in folgenden Sätzen, wesentlich zu einer sichereren und geläufigeren Sprache beitragen: In der Schulstube ist ein Ofen. In der Schulstube ist eine Wandtafel. In der Schulstube ist ein Stuhl zc. zc. — Der Lehrer thut darum wohl, die Wiederholung in dieser oder in einer anderen Form zu veranlassen. Darum fährt er etwa in folgender Weise fort:)
L. Kinder, ihr habt mir eben gesagt (auf den Ofen hinzeigend): Das ist ein Ofen; aber jetzt sagt mir: Wie vielmal ein Ofen ist das?
Sch. —
L. Das (auf die Wandtafel hindeutend) ist wie vielmal eine Wandtafel?
Sch. —
L. Das ist wie vielmal ein Stuhl? (Griffel, Lineal, Buch, Apfel zc. zc.)
Sch. —
L. Hier schreibe ich euch Etwas auf die Wandtafel. (Der Lehrer macht einen Strich.) Was habe ich hier hingeschrieben?
Sch. —
L. Das sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Und wie vielmal ein Strich ist das?
Sch. —
L. Ein Strich ist also wie vielmal ein Strich?
Sch. —
L. Ein Ofen ist wie vielmal ein Ofen?
Sch. —
L. Ein Stuhl ist wie vielmal ein Stuhl?
Sch. —
L. (u. s. w. — zum Striche zurückkehrend): Ein Strich ist wie vielmal ein Strich?
Sch. —
L. Eins ist wie vielmal Eins?
Sch. Eins ist einmal Eins — Eins, einmal genommen, ist Eins. — Einmal Eins ist Eins.

(Dies Letztere wird geübt bis zur vollen Geläufigkeit, einzeln und im Chore; alsdann lernen die Kinder das zur vorausgegangenen Uebung Gehörige schreiben.)

Tafelrechnen.

L. Was habt ihr eben rechnen gelernt? Wer weiß es noch?

Sch. Einmal Eins ist Eins.

L. Sprecht es noch einmal zusammen!

Sch. —

L. Das ist recht. Nun dürft ihr, was ihr gesprochen habt, auch schreiben lernen. Seht darum, was ich euch jetzt auf die Tafel vorschreibe! (Der Lehrer schreibt und spricht:) Kleiner Haarstrich rechtsschief aufwärts, Grundstrich senkrecht abwärts (1). Das ist das Zeichen für ein Ding, für Eins. Die großen Leute nennen es „Eins", oder sie sagen: „Das ist die Ziffer[1] Eins, das ist Eins, ein Einser." Sie machen es, wenn sie aufschreiben wollen, daß sie nur ein Stück von Etwas haben. Wie heißt also das (auf Eins deutend)?

Sch. —

L. Wer von euch kann mir jetzt auch Eins schreiben?

Sch. —

L. (Die Fähigeren und Lebendigeren werden rasch dazu bereit sein. Man läßt sie dann unter steter Aufmunterung, Eines nach dem Anderen, die Ziffer Eins auf die Wandtafel schreiben, und ihr Beispiel wird unter Anleitung des Lehrers selbst den Schüchternsten den Muth verleihen, dasselbe zu thun. Damit ist der erste Schritt zum schriftlichen Rechnen geschehen. Die Kinder sitzen nun wieder

---

1) Es kann nach der Ansicht mancher Lehrer diese und jede folgende schriftliche Rechenübung Anfangs statt in Ziffern auch in Strichen dargestellt werden. Diese Art der Darstellung hat Manches für, aber auch Manches gegen sich.

. . . . Scholz verwirft die Darstellung von Rechenaufgaben in Strichen.

. . . . Auch Grube spricht sich dagegen aus, indem er sagt: „Die Bezeichnung der Operationen durch Striche, als || × | = ||, || − | = | ꝛc. ꝛc. ist gar nicht anschaulich, fällt darum hier als überflüssig fort."

Hentschel sagt darüber: „Man stellt z. B. die Additionsaufgaben so dar:

|| + || =

||| + ||| =

und das nennt man anschaulich. Ist es das? Ich zweifle sehr. Mindestens findet hier eine Vermischung des Anschaulichen mit dem Symbolischen statt, welche dem Begriffe des rein Elementarischen nicht besser entsprechen dürfte, als der Gebrauch der Ziffern. Noch deutlicher zeigt sich dies beim Subtrahiren, wo sich die Aufgaben so stellen: ||||| − ||| =

|||||| − || =

Hier hört die Anschaulichkeit ziemlich auf. Der Schüler soll von fünf Strichen drei Striche hinwegnehmen, aber diese letzteren stehen, wenn man die Aufgabe in Strichen darstellt, neben den ersteren, sind also andere, als diese: darin liegt der Mangel an Anschaulichkeit. Daß endlich bei den Multiplications- und Divisionsaufgaben, wenn man sie so bezeichnet:

|| × |||| =

||| × ||||| =

|| : |||||| =

||| : ||||||||| =

die letzte Spur von Anschaulichkeit verschwindet, bedarf keines Weiteren."

Wir sprechen darum mit Hentschel: Da wir insbesondere das Multipliciren und Dividiren schon in den ersten Zahlenkreis mit hereinziehen, so schien es uns doppelt rathsam, die Ziffern zeitig eintreten zu lassen. Niemand wird uns deßhalb beschuldigen wollen, wir würden das Anschauliche und zwar das rein Anschauliche vernachlässigen; daß wir ihm im Gegentheile sein volles Recht einräumen, dazu liefern unsere Uebungen wohl den vollständigsten Beweis. Etwas Anderes ist die Benützung der Striche zur Veranschaulichung der Zahl.

auf ihren Plätzen, und der Lehrer fährt fort:) Jetzt soll Jedes von euch dies „Eins" auf seine Tafel schreiben. Wer kann das?

Sch. (Da tönt es ganz gewiß:) Ich, ich!

L. Recht so! Die Tafel heraus! — Jetzt macht das „Eins" auf euere Tafel! (Dictirübung im Zifferschreiben.)

Sch. (Schreiben.)

L. (Der Lehrer sieht überall nach, läßt die Ziffern auslöschen und dann wieder machen, bis dies mit Leichtigkeit und geordnet geht. Schluß:) Ausgelöscht! — Jetzt macht noch einmal Eins.

Sch. (Machen es.)

L. Was habt ihr geschrieben?

Sch. —

L. Wie vielmal Eins habt ihr geschrieben?

Sch. —

L. Einmal Eins ist aber wie viel?

Sch. —

L. Jetzt wollen wir Alles schreiben lernen, was ihr eben gesprochen habt. Seht her! (Der Lehrer schreibt die Ziffer Eins auf die Wandtafel.) Was ist das?

Sch. —

L. Nun mach' ich euch für das Wörtchen „Mal" ein Zeichen. (×) Für welches Wörtchen soll dieses Zeichen stehen?

Sch. —

L. Wie können wir es darum auch heißen?

Sch. —

L. Leset jetzt von vornen! (1 ×)

Sch. „Eins mal."

L. Ich schreibe weiter. (Er schreibt einen Einser hinzu.) Könnt ihr's jetzt ganz lesen? (1 × 1)

Sch. Eins mal Eins.

L. So ist's recht. Für das Wörtchen „ist" machen wir 2 kleine wagrechte Striche. (= Der Lehrer macht sie) (1 × 1 =) Für welches Wörtchen soll dies letzte Zeichen stehen?

Sch. —

L. Wie können wir es darum heißen?

Sch. —

L. Leset jetzt wieder von vornen! (1 × 1 =)

Sch. —

L. Ich setze jetzt noch einen Einser hinzu. (1 × 1 = 1) Leset ganz, was ich auf die Tafel geschrieben habe?

Sch. —

L. Noch einmal!

Sch. —

L. Statt Eins sagen die Leute in manchen Fällen auch „Ein", hier z. B. sagen sie statt Eins mal Eins ist Eins — Ein mal Eins ist Eins. — Sprecht's darum jetzt noch einmal, so werden wir es gleich auch gelernt haben!

Sch. —

L. Noch einmal.

Sch. —

L. Recht so. Jetzt schreibt es auf euere Tafeln![1])

Sch. (Die Kinder thuen es.)

---

1) Jede Ziffer, das Zeichen für das „Mal" (×), das Zeichen für das „Ist", sowie die später folgenden Zeichen für „Und" (+), „Weniger" (—) und „Gemessen" oder „Ist enthalten in" (:) können auch im Schreiben einzeln geübt werden. Der Lehrer muß hier am besten wissen, wie seine Kinder im Schreiben im Allgemeinen vorangeschritten sind, und was er bei ihnen voraussetzen darf. Lieber aber übe er, als daß er zu viel voraussetzt.

L. Leset, was ihr geschrieben habt!
Sch. —
L. Recht so. Leset's noch einmal!
Sch. —
L. Eins ist also wie vielmal Eins?
Sch. —
L. Ein mal Eins ist wieviel?
Sch. —
L. Jetzt dürft ihr Das, was wir eben schreiben gelernt haben, so oft — aber es muß recht schön sein — auf die Tafel schreiben, bis die Seite ganz voll ist. Ich will sehen, wer es am Schönsten macht.

§.356. **II. Die angewandte Zahl.**

(Nur Kopfrechnen.)

1) Was ist nur einmal in der Stube?
2) Was ist an deinem Kopfe nur einmal?
3) Was habt ihr zu Hause nur einmal?
4) Was sieht man in der Kirche nur einmal?
5) Was ist nur einmal am Himmel zu sehen?
6) Hier in dieser Stube ist nur ein Stuhl. Wenn ich den einen Stuhl hinaustrage, wie viel Stühle bleiben dann noch in der Stube?
7) Ein Kind bekam von seiner Mutter ein Apfelbrödchen. Weil es aber Hunger hatte, so aß es dasselbe gleich auf. Wie viel Apfelbrödchen hatte es nun noch?
8) Karl bekam von seinem Vater einen Kreuzer zum Geschenke; gleich wollte er sich Wecke dafür kaufen. Wie viel Kreuzerwecke wird er dafür bekommen?
9) Wie heißt die Hälfte von einem Wecke? — Von einem Apfel? — rc. rc.
10) Wie heißt die Hälfte von Eins?

Zweite Stufe.

§.357. **Praktische Behandlung der Zahl Zwei.**

I. Die reine Zahl.

a. Messen und Vergleichen.

Erste Uebung. 2 verglichen mit 1.

Kopfrechnen.

L. Kinder, in der letzten Rechenstunde habt ihr mir allerlei Dinge genannt, die nur einmal da waren. Wer kann mir das heute noch einmal thun?
Sch. —
L. Du? — Du?
Sch. —
L. Wer noch mehr kann mir Dinge nennen, die nur einmal in der Schulstube sind? —
Sch. —
L. Anton, nenne mir, so viel du weißt!
Sch. —
L. Welche Dinge sind nur einmal in euerem Hause?
Sch. —
L. Welche Dinge sind nur einmal in der Kirche? (u. s. w.)
(Diese Repetition muß rasch und lebendig vorüber gehen)
Sch. —
L. Was haben wir noch rechnen gelernt?
Sch. Einmal Eins ist Eins.
L. Sprecht noch einmal zusammen!
Sch —
L. Das habt ihr aber auch geschrieben. Schreibt es noch einmal auf euere Tafeln.
Sch. (Sie schreiben es.)

L. Leset's nun!

Sch. (Sie lesen es.)

L. Das habt ihr brav gemacht. Legt jetzt die Tafeln unter die Bank, und legt die Hände oben d'rauf! So! (Es wird vorausgesetzt, daß die Kinder an augenblickliche und pünktliche Ausführung Dessen, was der Lehrer sagt, gewöhnt sind.) — Ihr dürft nun heute schon wieder etwas Neues lernen; aber ich werde es nur die Kinder lehren, die mich ansehen und recht schön acht geben.

a. Zusammenzählen: Uebung des 1 + 1 = 2.

Der Lehrer zieht den gestern ꝛc. ꝛc. benützten Apfel aus der Tasche und fragt: Wißt ihr noch, wie viel Aepfel ich da habe?

Sch. —

L. (Er zieht noch einen Apfel heraus und legt ihn zu diesem. „Jetzt sind's zwei!" wird Eins oder das Andere ausrufen.) So, das wißt ihr schon? — Da könnt ihr mir auch sagen, wie viel Hände ich habe? (Der Lehrer legt die beiden Aepfel rasch auf die Seite und fährt fort:)

Sch. —

L. Wie viele Füße habe ich denn?

Sch. —

L. Wie viel Arme? (So fragt der Lehrer weiter, wie viel Augen, Ohren, Backen, Schultern, Seiten ꝛc. ꝛc. — immer darauf zeigend — haben wir?

Sch. —

L. (Damit die Kinder Gelegenheit haben, zwischen 1 und 2 zu unterscheiden, so gebe der Lehrer jetzt Fragen durcheinander, etwa wie folgende:) Wie viel Köpfe hat der Mensch?

Sch. —

L. Wie viel Nasen hat er denn?

Sch. —

L. Wißt ihr denn noch, wie viel Augen er hat?

Sch. —

L. Wie viel Oefen habt ihr denn zu Hause in eurer Stube?

Sch. —

L. Wie viel Füße hat der Hahn?

Sch. —

L. (Der Lehrer nimmt nun ein Ding, das ihm nahe zur Hand ist und von welcher Art er gleich noch ein zweites bekommen kann, etwa einen Griffel ꝛc. ꝛc. Diesen vorzeigend, fragt er:) Was ist das?

Sch. —

L. (Dieser Griffel wird nun vor den Augen der Kinder niedergelegt und mit der anderen Hand ein anderer Griffel genommen und in die Höhe gehalten, indem man weiter fragt:) Und was ist das?

Sch. —

L. Aber jetzt aufgepaßt! (Der Lehrer nimmt den Griffel mit der einen Hand und spricht, ihn in die Höhe haltend:) Das ist ein Griffel. (Gleich darauf nimmt er den zweiten Griffel mit der anderen Hand und spricht, diese fern von der ersten Hand in ziemlich gleicher Höhe haltend:) Und das ist auch ein Griffel. Seht, ein Griffel und ein Griffel (indem der Griffel in der einen Hand zu dem Griffel in der anderen Hand gebracht wird) sind zwei Griffel. — Was habe ich gesagt? Was sind ein Griffel und ein Griffel?

Sch. —

L. Also ein Griffel und ein Griffel sind wie viel Griffel?

Sch. —

L. Und du, Karl, sag' mir auch noch einmal: Was sind ein Griffel und ein Griffel? u. s. w.

Sch. —

L. Sprecht's Alle zusammen!

Sch. —

L. (Die eine Hand vorzeigend.) Was habe ich hier?

Sch. —

L. (Die andere Hand vorzeigend.) Und hier?

Sch. —

L. Eine Hand und eine Hand (indem er beide Hände zusammenhält) sind 2 Hände. Was habe ich gesagt?

Sch. —

L. (Auf die eine Hand des Kindes zeigend.) Was hast du hier?

Sch. —

L. (Auf die andere Hand des Kindes zeigend.) Und hier?

Sch. —

L. (Er nimmt die eine Hand des Kindes und legt sie zur anderen.) Eine Hand und eine Hand sind wie viel Hände?

Sch. —

L. (Ebenso bespreche man die übrigen Glieder des menschlichen Körpers, die doppelt vorhanden sind. — Zur Unterscheidung der Einheit und Zweiheit dient wohl auch folgende, den Unterricht belebende Frage: — Auf den Kopf des Kindes deutend —) Was hast du hier?

Sch. —

L. Wo ist denn dein zweiter Kopf?

Sch. —

L. Also wie viele Köpfe hast du nur?

Sch. —

L. Wie viel Beine aber hast du?

Sch. —

L. (Der Lehrer macht einen Strich auf die Tafel.) Was habe ich hier auf die Tafel geschrieben?

Sch. —

L. (Der Lehrer macht noch einen Strich auf die Tafel.) Was habe ich noch einmal auf die Tafel geschrieben?

Sch. —

L. Das (|) also ist ein Strich und das (|) ist auch ein Strich. Ein (|) Strich und ein (|) Strich sind wie viel Striche?

Sch. —

L. Was ist also Eins und Eins?

Sch. —

L. Sprecht's zusammen!

Sch. —

L. Noch einmal!

Sch. —

b. Vervielfachen: Uebung des $2 \times 1 = 2$.

L. (Einen Finger zeigend.) Wie viel Finger sind das?

Sch. —

L. (Einen anderen Finger in der anderen Hand vorhaltend.) Wie viel Finger sind das?

Sch. —

L. Ein Finger (der Lehrer bringt beide Finger zusammen) und ein Finger sind wie viel Finger?

Sch. —

L. Das aber (wieder den ersten Finger vorzeigend) ist wie vielmal ein Finger?

Sch. —

L. Wie vielmal ein Finger (den anderen vorzeigend) ist das?

Sch. —

L. Einmal ein Finger (den ersten vorzeigend) und noch einmal ein Finger (den anderen vorzeigend und beide zusammenhaltend) sind wie viel Finger?

Sch. —

L. 2 Finger sind wie vielmal ein Finger?

Sch. —

L. Zweimal ein Finger sind wie viel Finger?

Sch. —

L. (Auf ein Fenster deutend.) Wie viel Fenster sind hier?
Sch. —
L. (Auf ein anderes Fenster deutend.) Und hier?
Sch. —
L. Ein Fenster und ein Fenster sind wie viel Fenster?
Sch. —
L. Wie vielmal ein Fenster sind 2 Fenster?
Sch. —
L. (In derselben Weise werden noch viele Beispiele vorgeführt z. B.) Ein Kreuzer (nachher etwa Tisch, Buch, Ei, Nuß, Weck, Apfel 2c. 2c.) und ein Kreuzer sind wie viel Kreuzer?
Sch. —
L. 2 Kreuzer sind wie vielmal ein Kreuzer?
Sch. —
L. 2 mal ein Kreuzer sind wie viel Kreuzer?
Sch. —
L. (Die Kinder sprechen in der Regel bei allen Uebungen einzeln und nur zur Abwechselung, zur größeren Belebung des Unterrichtes, zur Uebung im Taktsprechen 2c. 2c. oder zum Schlusse auch im Chore. Zwischenfragen: Nennet mir Dinge, die nur 2mal in dieser Stube sind! — Was habe ich nur 2mal an meinem Körper? — Schluß dieser Uebung.) Ein Ding (nachher Strich) und ein Ding sind wie viel Dinge?
Sch. —
L. 2 Dinge sind wie vielmal ein Ding?
Sch. —
L. 2mal 1 Ding sind wie viel Dinge?
Sch. —
L. Eins und Eins ist wie viel?
Sch. —
L. 2 ist wie vielmal Eins?
Sch. —
L. 2mal 1 ist wie viel? (Dieses wird besonders hervorgehoben)
Sch. —

c. Abzählen: Uebung des $2 - 1 = 1$
$- 1 = 0$

L. Seht jetzt noch einmal her! (Der Lehrer nimmt wieder am besten, 2 zum Unterrichte noch nicht benützte Gegenstände, in Ermangelung dieser thuen es auch wieder 2 Griffel oder etwa 2 Nüsse, 2 Aepfel oder sonst 2 Dinge, die er sich wegen des größeren Interessens der Kinder schon vor dem Unterrichte in die Tasche, in den Pult 2c 2c. gesteckt hatte, heraus und fährt fort:) Heute habe ich euch etwas Neues mitgebracht. (Er holt es langsam heraus und fragt dann, wenn er es am Schlusse plötzlich außen hat und es vorzeigt, rasch:) Was ist das?
Sch. —
L. Ah! das kennt ihr noch nicht. Seht, das sind zwei Haselnüsse. Betrachtet sie euch recht. Sie sind kleiner, wie die anderen Nüsse, aber doch so rund, wie diese; außen ganz glatt, und inwendig haben sie auch einen Kern, den man essen kann. Was also sind das?
Sch. —
L. Sprecht's zusammen?
Sch. —
L. Fritz, von den zwei Hasselnüssen darfst du dir eine wegnehmen.
Sch. (Er thut's.)
L. Wie viel Haselnüsse sind mir noch übrig?
Sch. —
L. Davon darfst du dir noch eine Haselnuß hinwegnehmen.
Sch. (Er thut's wieder.)
L. Wie viel Nüsse habe ich jetzt noch übrig behalten?
Sch. —

L. Ihr habt jetzt da alle Etwas gesehen. Habt ihr es aber auch verstanden? — Ich will euch fragen, da werde ich es an eueren Antworten gleich merken. Karl, wenn man von zwei Haselnüssen eine Haselnuß hinwegnimmt, wie viele Haselnüsse sind da noch übrig?

Sch. —

L. Von einer Haselnuß aber noch eine Haselnuß hinweggenommen, sind noch wie viel Haselnüsse?

Sch. —

L. Also: 2 Haselnüsse weniger eine sind wie viel Haselnüsse?

Sch. —

L. Eine Haselnuß weniger eine läßt wie viel übrig?

Sch. —

L. (Dasselbe müssen die Kinder noch an vielen anderen Dingen z. B. Stäbchen, Griffeln, Aepfeln, Klickern, Kartoffeln, Bohnen, Strichen u. s. w. sehen, so daß ihnen die Abstraction leicht wird:) 2 weniger 1 ist wie viel?

Sch. —

L. Eins weniger Eins ist wie viel?

d. Messen[1]): Uebung des 1 : 2 = 2.

L. Da (der Lehrer zeigt eine Elle vor) habe ich heute wieder ein Ding mitgebracht, wie ich euch noch keines in der Schule gezeigt habe. Wer weiß, was es ist?

Sch. (Viele rathen, einige wissen es.) Eine Elle.

L. Und da habe ich (der Lehrer mißt vor den Augen der Kinder an 2 noch mit einander verbundenen Ellen Band oder Kordel oder Schnur 2c. 2c. 1 Elle ab) eine Elle Band und (indem er weiter mißt) noch eine Elle Band Wie viel Ellen Band sind das zusammen?

Sch. —

L. Warum?

Sch. —

L. Zwei Ellen sind wie vielmal eine Elle?

Sch. —

L. Zweimal eine Elle sind wie viel Ellen?

Sch. —

---

1) Hier sind drei Begriffe den Kindern durch Anschauung zum Verständnisse zu bringen:

1. Der Begriff des Enthaltenseins;
2. Der Begriff des eigentlichen Messens, der sich auf das Enthaltensein gründet und theilweise mit ihm identisch ist, und
3. Der Begriff des Theilens, der gleichsam das Enthaltensein in sich schließt.

In Betreff des Enthaltenseins und des Messens dreht sich die Entwickelungskatechese um die Fragen:

1. Wie vielmal eine Zahl in einer anderen enthalten sei;
2. Welche Zahl so und so vielmal in einer anderen enthalten sei, und
3. In welcher anderen Zahl eine Zahl so und so vielmal enthalten sei.

Beim Theilen ist das Ziel der Katechese, die Kinder dahin zu bringen, daß sie eine Zahl als Theil von einer anderen auffassen und insbesondere angeben lernen:

1. Der wie vielte Theil eine gegebene Zahl von einer anderen sei;
2. Von welcher Zahl eine gegebene Zahl ein bestimmter Theil sei, und
3. Wie viel ein bestimmter Theil einer gegebenen Zahl betrage.

Diese Begriffe können aber keineswegs durch eigentliche Begriffserklärungen oder langes Hin- und Herdemonstriren den Kindern klar gemacht werden; sondern sie müssen an Beispielen die Sache schauen und sehen und in Folge davon fühlen und erkennen, zuletzt das Erkannte üben und durch Uebung zur Fertigkeit bringen. Wer dieses erreicht, hat im Rechenunterrichte bei den Kindern der Elementarklasse seine volle Schuldigkeit gethan. — Mit dem Begriffe des Theilens in dem oben angegebenen Sinne wollen wir jedoch die Kinder erst bei der Zahl 4 vertraut machen, weil die Zahlen 1 und 3 uns hierzu nicht geeignet erscheinen und die Zahl 2 zu wenig Wechsel bietet.

L. Zwei Ellen weniger eine Elle sind wie viele Ellen?
Sch. —
L. Weniger eine Elle ist wie viel?
Sch. —
L. Wie vielmal kann ich also eine Elle von den 2 Ellen wegnehmen?
Sch. —
L. Wie vielmal muß demnach auch eine Elle in den 2 Ellen enthalten sein?
Sch. —
L. Wie oft steckt also die eine Elle in 2 Ellen?
Sch. —
L. Wenn ich aber jetzt mit der Elle die 2 Ellen Band messen wollte, wie oft könnte ich alsdann eine Elle aus den zwei Ellen ab- oder herausmessen?
Sch. —
L. Ich will gleich sehen. (Er mißt eine Elle Band ab.) Einmal. (Er mißt noch eine Elle ab.) Zweimal. Wie viel ist noch übrig?
Sch. —
L. Mit 1 Elle in 2 Ellen Band gemessen, geht also wie vielmal?
Sch. —
L. Das ist recht. Jetzt gebt aber noch einmal acht! Gestern ging ein Mädchen mit einem Topfe auf den Markt und kaufte von einer Frau 2 Schoppen Milch. Diese Frau hat ihm zuerst einen Schoppen und dann noch einen Schoppen Milch in den Topf gemessen. Wie viele Schoppen Milch hatte das Mädchen jetzt im Topfe?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. 2 Schoppen sind wie vielmal 1 Schoppen?
Sch. —
L. 2mal 1 Schoppen sind wie viel Schoppen?
Sch. —
L. Wenn man aber von den 2 Schoppen Milch, die das Mädchen im Topfe hat, wieder einen Schoppen herausmißt; wie viel Schoppen bleiben da noch in dem Topfe?
Sch. —
L. Wenn man auch diesen noch herausmißt, wie viel Milch ist dann noch in dem Topfe?
Sch. —
L. Wie vielmal einen Schoppen Milch kann man also von den 2 Schoppen wieder herausmessen?
Sch. —
L. In wie viel Schoppen ist ein Schoppen 2mal enthalten?
Sch. —
L. Wie viel Schoppen sind in 2 Schoppen 2mal enthalten?
Sch. —
L. Wie oft steckt 1 Schoppen Milch in 2 Schoppen Milch?
Sch. —
L. Mit einem Schoppen in 2 Schoppen gemessen geht also wie vielmal?
Sch. —
L. Mit Eins in 2 gemessen geht demnach auch wie vielmal?
Sch. —
L. Mit welcher Zahl muß ich in 2 messen, damit es 2mal geht?
Sch. —
L. In welcher Zahl ist Eins zweimal enthalten?
Sch. —
L. (Der Lehrer mag hier noch mehrere Beispiele in ähnlicher Weise ausführen und dies so lange fortsetzen, bis alle Kinder vollständige Einsicht in die Sache erlangt haben und befähigt sind, alle hier vorkommenden und ähnlichen Fragen in Sätzen, logisch richtig, sprachrichtig und geläufig zu beantworten. Erst dann darf der Lehrer zu einer weiteren Uebung übergehen. — Die Mittel zur Veranschaulichung, wie hier die Elle, das Band oder statt dessen ein anderes

durch das Längenmaß zu messendes Ding, das Schoppenblech u. s. w. u. s. w. dürfen dem Lehrer bei den ersten Uebungen nie fehlen. Er sei keineswegs zu sparsam in Anwendung derselben. Vor den Augen der Kinder soll er messen; denn es muß ganz besonders der erste Rechenunterricht sich auf Anschauungen basiren, sonst taugt er nichts.) —

Den Schluß der vorausgegangenen Einzelübungen bildet eine kurze Wiederholung des Ganzen, etwa in folgender Weise: Ihr habt jetzt allerlei gelernt. Ich will einmal sehen, wer es gut behalten hat. (Zuerst erhält jedes einzelne Kind eine oder zwei Fragen, aber nie in derselben aufeinanderfolgenden Ordnung; haben dann alle gut und richtig geantwortet, dann geht es im Chore:) 1 + 1 ist wie viel?

Sch. —

L. 2 ist wie vielmal 1?

Sch. —

L. 2 weniger 1 ist wie viel?

Sch. —

L. 2 gemessen durch 1 ist wie viel?

Sch. —

L. Was ist 1 + 1?

Sch. 1 + 1 = 2.

L. Wie vielmal 1 ist 2?

Sch. 2 × 1 = 2.

L. 2 weniger 1 ist wie viel?

Sch. 2 — 1 = 1.

L. 1 gemessen in 2 ist wie viel oder geht wie vielmal?

Sch. 1 : 2 = 2.

Tafelrechnen.

L. Die Ziffer (d. i. ein Zeichen oder ein Bild für) Eins habt ihr schon schreiben gelernt. Jetzt will ich euch auch zeigen, wie man aufschreibt, daß man zwei Dinge hat. Seht! (Der Lehrer schreibt die Ziffer 2 langsam, aber kräftig und groß auf die Wandtafel, so daß die Kinder mit Spannung auf ihn sehen. Wenn er fertig ist, spricht er erklärend weiter:) Das heißt zwei; die großen Leute sagen: Das ist ein Zweier, oder das ist die Ziffer 2. Sie bedeutet so viel als Eins und noch Eins[1]). Wer von euch kann mir das auf der großen Wandtafel nachschreiben?

Sch. —

L. (Ganz gewiß sind Kinder da, die dies wollen. Durch diese werden wieder die Schüchternen und weniger Fähigen zu Gleichem aufgemuntert. Soll aber die erste Aufforderung ohne Erfolg geblieben sein, so muntert der Lehrer durch sein noch ein- oder mehrmaliges Vorschreiben dieser Ziffer die Kleinen zur Nachahmung auf. Versuchen sich dann Einige, und haben die Anderen deren Erfolg gesehen; dann wollen die Meisten, und es ist nicht mehr schwer, selbst die noch Zurückbleibenden zu dieser Uebung heranzuziehen. Wo möglich müssen Alle das 2 an der Wandtafel ein- oder mehrmal im Beisein des Lehrers schreiben; denn ist ihnen dies gelungen, so sind sie über das Werk voller Freude, voller Begierde und neuer Lust und mit einer gewissen Beherztheit und Entschlossenheit gehen sie an die Uebung des Schreibens der Ziffer 2 auf ihrer Tafel. Hören wir einen gemüthlichen steierischen Lehrer, wie er uns seine Verfahrungsweise in diesem Punkte erzählt. Er sagt: „Komm her, du Hansel, du hast gestern den Einser so gut getroffen, versuch' heute auch den Zweier. Ich lösche den Dastehenden weg und

---

1) Hier kann die Ziffer 2 nach ihren Bestandtheilen aufgefaßt und beschrieben werden. Es hat dies sein Gutes, jedoch ist es für Kinder, die schon ein halbes Jahr die Schule besuchen und schreiben, nicht gerade unbedingt nöthig. Der Lehrer mag hier das ihm geeignet Scheinende wählen. — Ein Gleiches mag für die von manchen Lehrern in Gebrauch gebrachte, vereinfachte Schreibart der Ziffer 2 gelten; also statt 2 so 2 oder Z schreiben zu lassen. Wir möchten es nicht sehr empfehlen.

schreibe (damit ich seine und der übrigen Meinung, es sei schwer, unterdrücke) ziemlich schnell einige Zweier hin, lösche sie dann weg, gebe ihm die Kreide und er schreibt einen ganz erträglichen Zweier hin. Darauf frage ich: Wer will denn noch versuchen, wie leicht es ist, einen Zweier zu machen. (Es schmunzeln mehrere und getrauen sich nicht recht heraus mit dem „Ich".) Komm her, Seppel, versuch' du es! — Er versucht's; es geht ziemlich gut und so Jeder". — Machen wir es ähnlich so.) — Sind Alle damit fertig, dann fährt der Lehrer fort: Wer von euch kann jetzt die Ziffer 2 auf seine Schiefertafel schreiben?

Sch. —

L. (Nach der angedeuteten Vorbereitung fehlt wohl kein Kind. Der Lehrer läßt dies einigemal unter seiner Aufsicht geschehen, auslöschen und wieder geschehen und hilft dabei den Schwächeren, wo es nöthig ist, noch ein wenig corrigirend nach; dann läßt er die Kleinen entweder zur stillen Beschäftigung oder als Aufgabe für zu Hause oder als beides nacheinanderfolgend eine ganze Tafel voll Zweier schreiben. Eine weitere Aufgabe zur stillen Beschäftigung ist das wiederholte Schreiben von 1 in Verbindung mit 2, d. i. 1 und 2. — oder wenn dies Schreiben gleich sehr gut geht, so fährt der Lehrer fort:) Kinder, jetzt könnt ihr auch das 2 schreiben (und lesen). Wer aber weiß mir noch zu sagen, was wir von 2 rechnen gelernt haben?

Sch. —

L. Also was ist 1 + 1?

Sch. —

L. Wie vielmal 1 ist 2?

Sch. —

L. 2 weniger 1 ist?

Sch. —

L. 1 gemessen in 2 ist?

Sch. —

L. Recht, aber ihr Kinder! wer das 1 und das 2 recht gut hat schreiben lernen, der kann auch das Gerechnete jetzt aufschreiben; nur muß ich euch noch Etwas dazu zeigen. Seht darum her auf die Tafel! Doch sagt mir noch einmal zusammen, was habt ihr zuerst von 2 rechnen gelernt?

Sch. Eins und Eins ist Zwei.

L. Also seht her! (Der Lehrer schreibt die Ziffer Eins auf die Tafel.) Da (darauf deutend) ist Eins. Das kennt ihr schon; für das „und" machen wir so (+) ein stehendes Kreuzchen. (Der Lehrer macht's.) Für welches Wörtchen machen wir dies stehende Kreuzchen?

Sch. —

L. Was bedeutet demnach das Kreuzchen?

Sch. —

L. Wenn wir von vornen anfangen zu lesen, wie können wir dann für das Kreuzchen sagen?

Sch. —

L. Les't von vornen! Der Lehrer darauf deutend (1 +).

Sch. Eins und.

L. (Fortfahrend, indem er eine weitere Ziffer 1 anfügt und spricht:) Eins! (1 + 1) Les't von vornen!

Sch. Eins und Eins.

L. Für das „Ist" machen wir zwei kleine Strichlein (1 + 1 =) übereinander.

L. Les't von vornen (1 + 1 =)!

Sch. Eins und Eins ist.

L. (Der Lehrer wiederholt dies, nach dem Ende zu mehr betont.) Eins und Eins ist (und fährt schreibend und sprechend fort:) (2) Zwei. (Vor den Augen der Kinder ist jetzt entstanden:)

$$1 + 1 = 2.$$

Les't von vornen.

Sch. —

L. (Dies geschieht noch einigemal einzeln und zuletzt wieder im Chore. Gleichzeitig mit dem Chorsprechen schreibt der Lehrer das Ganze noch ein- oder

einigemal und fährt dann fort:) Wer von euch kann dies jetzt auch auf die große Wandtafel schreiben?

Sch. —

L. (Er läßt dies von möglichst vielen Kindern thun und macht zuletzt daraus eine Aufgabe zur stillen Beschäftigung, indem er sie auffordert, das Ganze (1 + 1 = 2) auf ihre Schiefertafel zu schreiben.)

Ganz in derselben Weise werden die Kinder schreiben gelehrt:

$$2 \times 1 = 2$$
$$2 - 1 = 1$$
$$1 : 2 = 2.$$

Es steht nun das ganze Rechengesetzchen, wie sich dies durch die Grube'sche Behandlung der Zahl 2 ergibt, auf der Schultafel, und die Kinder müssen es verstehen. Verstehen sie es nicht Alle oder nicht ganz, so ist das weitere Verständniß noch zu veranlassen. Alsdann ist es zur Fertigkeit zu bringen, wobei zugleich Bedacht darauf genommen wird, daß sich die Kinder auch die Form der Darstellung merken. Zum Schlusse schreiben es die Kinder aus dem Kopfe nieder, oder wir benützen die „Rechenfibel von G Köpp"[1]) und lassen die Kinder aus der Zahl 2 die Aufgabe 1. lösen.

---

1) Als Aufgabensammlung empfehlen wir für den ganzen Rechenunterricht

a) zum Gebrauche in Süddeutschland:

Köpp, G., Rechenfibel oder Vorbereitungsheft zu den vier Grundrechnungsarten, umfassend den Zahlenkreis von 1 bis 10 und von 10 bis 100 in über 30,000 Aufgaben. Preis 3 kr.

— — die vier Grundrechnungsarten in oben benannten ganzen Zahlen. 1. Heft. 10. Auflage. Preis einzeln 6 kr. — Partiepreis à 4 kr.

— — die vier Grundrechnungsarten in gleich- und ungleichbenannten ganzen Zahlen. 2. Heft. 9. Auflage. Preis einzeln 8 kr. — Partiepreis à 6 kr.

— — die vier Grundrechnungsarten in unbenannten, sowie in gleich- und ungleichbenannten Brüchen. (Gemeine und Decimalbrüche.) 3. Heft. 6. Aufl. Preis 8 kr. — Partiepreis à 6 kr.

— — die Anwendung der drei Grundrechnungsarten im Drei-, Fünf- und Vielsatze, sowie in den Zins-, Gewinn- und Verlust-, Theilungs- oder Gesellschafts-, Durchschnitts- und Mischungsrechnungen. 4. Heft. 8. Auflage. Preis 8 kr. — Partiepreis à 6 kr.

— — Auflösungen zum 1. u. 2. Heft. 2. Aufl. Preis 15 kr.

— — Auflösungen zum 3. u. 4. Heft. 2. Aufl. Preis 15 kr

b) Zum Gebrauche in Norddeutschland:

Hentschel, E., Rechenfibel. Uebungsbüchlein für die ersten Anfänger im schriftlichen Rechnen, umfassend die Zahlen von 1 bis 10 und von 1 bis 100. Vorläufer der Aufgaben zum Zifferrechnen. 11. Aufl. 1860. 8. roh. $1^1/_2$ Sgr.

— — Aufgaben zum Zifferrechnen.

1. Heft. 1. Abth. 14. Aufl. 1860. roh. $1^1/_2$ Sgr.
1. „ 2. „ 15. „ „ „ 2 „
2. „ 1. „ 12. „ „ „ 2 „
2. „ 2. „ 8. „ „ „ 2 „

— — Aufgaben über die Decimalbrüche. Für den Schulgebrauch entworfen und mit Erläuterungen versehen. 1854. 8. roh. 2 Sgr.

— — Antwortbüchlein zur Rechenfibel. 2. Aufl. 1858. 8. steif geheftet. 3 Sgr.

— — zu den Aufgaben zum Zifferrechnen.

— 1. Heft 1. u. 2. Abth. 8. Aufl. 1860. steif geh. 4 Sgr.
2. „ 1. Abth. 7. Aufl. 1858. steif geh. 4 Sgr.
2. „ 2. „ 6. „ „ „ „ 4 „

— — zu den Aufgaben über die Decimalbrüche. 1854. 8. steif geh. 3 Sgr.

Zweite Uebung. Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 1 und 4 und umgekehrt.

Kopfrechnen.

L. Hier sind etliche Nüsse; davon will ich dem Philipp 2 und dem Karl 1 geben; sie sollen beide herauskommen!

Sch. (Sie kommen.)

L. Wie viel Nüsse will ich dem Philipp geben?

Sch. —

L. (Gibt sie ihm) Und wie viel Nüsse will ich dem Karl geben?

Sch. —

L. (Gibt sie ihm.) Wie viel Nüsse hat jetzt Philipp?

Sch. —

L. Und wie viel hat Karl?

Sch. —

L. Wer hat die meisten Nüsse?

Sch. —

L. Wie viel hat er?

Sch. —

L. Wie viel hat er mehr, als Karl?

Sch. —

L. 2 Nüsse sind also wie viel Nüsse mehr, als 1 Nuß?

Sch —

L. 2 ist demnach wie viel mehr, als 1?

Sch. —

L. Wer hat die wenigsten Nüsse?

Sch. —

L. Wie viel Nüsse hat Karl?

Sch. —

L Wie viel Nüsse hat er weniger, als Philipp?

Sch. —

L. Eine Nuß ist also wie viel Nüsse weniger, als 2 Nüsse?

Sch. —

L. Eins ist demnach wie viel weniger, als 2?

Sch. —

(Zeigen jedoch die Antworten bei der Art Fragen, wie die letzte, daß die Abstractionskraft der Kinder noch nicht so weit erwachsen ist; so kann sie nicht durch Demonstriren gegeben, sondern muß erst noch durch mehr Uebungen, wie sie in dem Vorhergehenden angedeutet sind, hervorgerufen werden. Erklären hilft ein für allemal nicht und ist bei der rechten Stellung der Fragen auch überflüssig.)

Auf dieselbe Weise sind den Kindern folgende Sätze zu veranschaulichen und klar zu machen:

Zwei ist das Zweifache von 1 oder das Doppelte von 1.

Eins ist der zweite Theil von 2 oder die Hälfte von 2.

b. Schnellrechnen. §.358.

Kopfrechnen.

Vorbemerkung: Um den Kindern in Dem, was sie in den vorausgegangenen Uebungen gelernt haben, eine rechte Gewandtheit anzueignen, wiederhole man erstens das Ganze in den verschiedensten Ausdrücken, aber nach den Operationen durcheinander und fasse dann zweitens die verschiedenen Operationen der verschiedenen Uebungsstufen zusammen in eine, aber doch wieder in sich geordnete Uebung, hauptsächlich nach dem Grundsatze: „Vom Leichteren zum Schwereren!" Demgemäß übe man die vier Grundrechnungsarten zuerst an 2, dann an 3, dann an 4 und dann an mehreren Zahlen. Wir geben hierzu im Nachfolgenden die Verfahrungsweise mit dem besonderen Bemerken, daß dieselbe bei jeder folgenden Stufe in der Hauptsache die nämliche bleibt. Es wäre deßhalb Raumverschwendung, sie bei denselben zu wiederholen. Bei den künftigen Uebungen im Schnellrechnen wird darum immer hierher zurückverwiesen; Ziel der einzelnen Uebungen ist, daß die Antwort augenblicklich erfolgen muß.

I.

Anleitung zur Wiederholung des bereits Gelernten.

Verschiedene Fragen zur Uebung der vier Rechnungsarten; sie folgen hier der leichteren Uebersicht wegen geordnet nach den letzteren. Die Fragen sind aber bei der Uebung durcheinander zu stellen. —

Addition.

Was ist die Summe von 1 und 1?
Um wie viel ist 1 weniger, als 2?
Welche Zahl entsteht, wenn man 1 zu 1 zählt?
Wie viel ist 1 vermehrt durch 1?
Welche Zahl ist um 1 mehr, als 1?
Welche beiden Zahlen geben zusammen 2?

Subtraction.

Welche Zahl entsteht, wenn man 1 von 2 wegnimmt?
Um wie viel ist 1 weniger, als 2?
Zu welcher Zahl muß man 1 zählen, um 2 zu erhalten?
Welche beiden Zahlen sind um 1 von einander verschieden?
Von welchen beiden Zahlen ist 1 der Rest?
Eins und welche Zahl geben 2?
Welche Zahl ist um 1 kleiner, als zwei?
Was ist der Unterschied zwischen 1 und 2?

Multiplication.

Was ist das Zweifache oder Doppelte von 1?
Welche Zahl ist zweimal so groß, als 1?
Welche Zahl entsteht aus der Vervielfältigung von 1 durch 2?
Welche beiden Zahlen sind, mit einander multiplicirt, gleich 2?
2 ist wie vielmal 1?
1 ist die Hälfte von welcher Zahl?

Division.

Was ist der halbe Theil (die Hälfte) von 2?
Welche Zahl ist 2mal so klein, als 2?
Wie viel gibt 2 getheilt durch 2?
Wie oft ist 1 in 2 enthalten?
Wie oft kann man 1 von 2 wegnehmen?
In welcher Zahl ist 1 zweimal?
Eins ist der wie vielte Theil von 2?
Wie viele Einer geben 2?

II.

Das eigentliche Schnellrechnen.

a. Schnellrechnen mit zwei Zahlen.

L. Was (oder wie viel) ist:

$$1 + 1 = ?$$
$$2 - 1 = ?$$
$$1 \times 2 = ?$$
$$1 : 2 = ?$$

Saget mir eine Zahl, die um 1 größer ist, als die Zahl, die ich euch nenne! Eins?
Sch. —
L. Nennet mir eine Zahl, die um Eins kleiner ist, als 2?
Sch. —
L. Was ist 2 einmal genommen?
Sch. —
L. Welches ist die Hälfte von 2?
Sch. —

b. Schnellrechnen mit drei Zahlen.

Hier kommen etwa folgende Aufgaben zur mündlichen Lösung:

$$2 - 1 - 1 =$$
$$1 \times 2 + 1 =$$

$2 - \times 1\ 1 =$
$1 : 2 - 1 =$
$1 + 1 : 2 =$
$1 \times 2 - 2 =$
$1 - 1 + 2 =$
u. s. w.

Die Behandlungsweise ist aus der nachfolgenden Uebung des Schnellrechnens mit 4 und mehr Zahlen zu ersehen.

c. Schnellrechnen mit vier und mehr Zahlen.

Aufgaben zur Lösung sind:

$2 - 1 + 1 - 2 =$
$1 \times 2 : 2 + 1 =$
$1 + 1 - 2 + 1 =$
$1 : 2 - 2 - 1 =$
u. s. w.

Wie viel ist $1 + 1 - 1 - 1 + 2 - 1 \times 2 : 1 - 1$?

Wie viel ist zwei weniger Eins, — weniger Eins — und Eins — und Eins, weniger zwei — und Eins, mal zwei, gemessen durch Eins?

u. s. w.

Diese Aufgaben sind als Kopfrechenaufgaben vorzüglich; denn nach gehörig allseitiger Auffassung der behandelten Zahl durch die vorausgegangenen Uebungen im „Messen und Vergleichen" üben und bilden dieselben außerordentlich. Sie sind darum sehr zu vermehren und mannigfaltig zu gestalten. Jede folgende Zahl vermehrt die Gelegenheit dazu. Nur muß stets dahin gewirkt werden, daß die Antworten rasch und dabei immer überlegt erfolgen. Stufenmäßig auch bei dieser Uebung, selbst beim Lösen der Aufgaben, zu verfahren, führt, wie überall zur sicheren Gewandtheit So können beim Lösen der Aufgaben mit 3, 4 und mehr Zahlen folgende Stufen dem Kinde die Sache sehr erleichtern. Wir denken uns z. B. die letzte Aufgabe; bei dieser können folgende Lösungsstufen eintreten:

Erste Lösungsstufe: Zu jeder Operation kann das Resultat rasch gesagt werden, wie:

L. 2 — 1 ist wie viel?
Sch. Eins.
L. — 1 ist wie viel?
Sch. Nichts.
L. + 1 ist wie viel?
Sch. Eins.
L. + 1 ist wie viel?
Sch. Zwei
L. — 2 ist wie viel?
u. s. w.

Oder mit Auslassung der Frage „wie viel ist":

L. Wie viel ist 2 — 1?
Sch. Eins.
L. — 1?
Sch. Nichts.
L. + 1?
Sch. Eins.
L. + 1?
Sch. Zwei.
L. — 2?
u. s. w.

Zweite Lösungsstufe: Nach Ausführung zweier Operationen kann das Resultat gesagt werden, wie?

L. 2 — 1 — 1 ist wie viel?
Sch. Nichts.
L. + 1 + 1 ist wie viel?
Sch. Zwei.
L. — 2 + 1 ist wie viel?
Sch. Eins.
L. × 2 : 1 ist wie viel?
Sch. Zwei

Oder mit Auslassung der Frage „wie viel ist?"

L. Wie viel ist 2 — 1 — 1?
Sch. Nichts.
L. + 1 + 1?
Sch. Zwei.
L. — 2 + 1?
Sch. Eins.
L. × 2 : 1?
Sch. Zwei.

Dritte Auflösungsstufe: Nach Ausführung von drei, dann von mehreren und zuletzt von allen Operationen kann das Resultat gesagt werden. (Nach dem Sprechen einer jeden Zahl ist aber einzuhalten, um dem Schüler zur Ausführung ein wenig Zeit zu lassen. Die Pause wird, je nachdem es geläufiger geht, immer kürzer.)

Das Resultat wird gesagt, nach 3 Operationen:

L. Wie viel ist 2 — 1 — 1 + 1?
Sch. Eins.

L. + 1 — 2 + 1?
Sch. Eins.
L. × 2 : 1?
Sch. Zwei. u. s. w.
Letzte Auflösungsstufe:
Das Resultat wird erst am Schlusse der Aufgabe gesagt?
L. Wie viel ist 2 — 1 — 1 + 1 + 1 — 2 + 1 × 2 : 1?
Sch. Zwei

Tafelrechnen.

Hier kommen jetzt ähnliche Aufgaben, wie sie im Vorausgehenden gegeben wurden, zur Lösung. Siehe „Rechenfibel von G. Köpp.“ Zahl 2, Aufg. 2.

c. Kombiniren.

Kopfrechnen.

Wer weiß Rechenbeispiele, die immer, wenn sie ausgerechnet werden, 2 geben? Diese (oder statt ihrer die sehr allgemeine Frage: „Was ist 2?“) läßt viele und vielerlei und auf jeder weiteren Stufe immer mehr richtige Antworten zu; ihre allseitige Lösung durch die Kinder ist jedoch außerordentlich bildend, weil sie im Nachdenken gegenseitig mit einander wetteifern können. Von großem Gewinne ist es für sie, wenn jede Lösungsart der obigen Frage nur einmal angenommen wird. Sobald die Kinder das bereits Durchgenommene verstanden haben, und der Lehrer sie recht anzuregen und aufzumuntern versteht; dann folgen auf die obigen Fragen rasch aufeinander die Antworten:

2 ist 1 + 1 — 2 ist 1 × 2
2 ist 2 × 1 — 2 ist 1 : (gemessen in) 2 oder 2 gemessen durch 1.

Schon bei der Zahl 4 ist eine außerordentliche Mannigfaltigkeit in der Beantwortung möglich. — Die rechte Behandlungsweise belebt den Unterricht sehr.

Diese Fragen wiederholen sich auf jeder Stufe nur mit Beziehung auf die dort zu behandelnde Zahl. Eine zweite Frageweise, die ebenfalls auf jeder Stufe wiederkehren soll und auf jeder folgenden reichere Ausbeute gewährt, ist:

Wie viel muß ich noch zu 1 legen, damit ich 2 erhalte? oder
Welche Zahl vervollständigt 1 zu 2? oder
Welches ist die Ergänzungszahl zu 1, damit es 2 gibt?
Es mögen dann noch Fragen anderer Art folgen, etwa wie die nachstehenden?
Welche Zahl steckt 2mal in 2?
Von welcher Zahl ist 2 das Doppelte?
Welches ist die Hälfte von 2?
Von welcher Zahl ist 1 die Hälfte?
Welche Zahl muß ich verdoppeln, um 2 zu bekommen?
Ich kenne eine Zahl, die hat 1 mehr, als 1. Welche ist das?
Welche Zahl muß ich zu 1 zählen, um 2 zu bekommen? u. s. w.

(Je zahlreicher die Aufgaben dieser Art gegeben werden und je verschiedener dieselben eingekleidet sind, desto nützlicher, interessanter und bildender wird diese Uebung. Ueberall aber ist Klarheit die erste und wesentlichste Bedingung. Man hüte sich darum recht sehr vor zu langen Sätzen und vor verwickelter Einkleidung hier, wie überhaupt bei allen Aufgaben auf diesen Stufen.)

Tafelrechnen.

Eine entsprechende Aufgabe für's Tafelrechnen ist insbesondere die allseitige schriftliche Beantwortung der Frage: „In welchen Ausdrücken läßt sich 2 darstellen?“ oder: „Schreibet Rechenbeispiele auf, die immer, wenn sie ausgerechnet werden, 2 geben!“ Die Lösung der Aufgabe wird in Ziffern geschrieben.

§. 359. II. Die angewandte Zeit.

Vorbemerkung.

Die nachstehenden Aufgaben sollen und dürfen, weil sie aufeinanderfolgend großentheils gleiche Resultate geben, nie in der Ordnung, zuerst die Additions-,

nachher die Subtractionsaufgaben u. s. w., wie sie hier gegeben sind, folgen; sie sollen vielmehr, was sicher besser ist, schon auf dieser Stufe durcheinander gegeben werden. Wir haben sie hier nur der leichteren Uebersicht wegen und noch mehr, um sie in einem anderen Lehrgange leichter citiren zu können, nach den 4 Grundrechnungsarten geordnet. Aufgaben aus den vorhergehenden Stufen sind überall wieder einzuschalten.

Nur Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen.

Welche Thiere haben am Kopfe 1 Horn und noch 1 Horn?
Wie viele Ohren hat die Kuh am Kopfe?
1 Tisch und 1 Tisch sind wie viel Tische?
Was hast du an deinem Körper 2mal?

Zwei zusammengehörige Dinge nennt man ein Paar. Von welchen Dingen hast du an deinem Körper ein Paar?

Ein Fremder schenkte gestern dem kleinen Karl 1 Kreuzer, und dann gab er dem höflichen Franz auch noch einen Kreuzer. Wie viel Kreuzer hatte der Fremde hergeschenkt?

Auf einem Acker stehen nur am oberen und am unteren Ende ein Baum. Wie viel Bäume stehen auf dem ganzen Acker?

Eine Nuß und noch eine Nuß sind wie viele Nüsse?

b. Abzählen.

Ein Huhn legte 1 Ei, wie viel Eier muß das Huhn noch legen, bis es 2 Eier sind?

Aber Franz, sag' mir einmal: Wenn 2 Buben mit einander gehen, und einer geht voran, wie viel gehen dann hinter diesem?

Wenn aber von 2 Buben einer fortläuft, wie viel sind noch da? — Wie viel Buben sind jetzt weniger da, als vorhin?

Wie viel ist 2 mehr als 1?

Wenn du von 2 Aepfeln einen gegessen hast, wie viel hast du noch übrig? — Wie viel hast du jetzt weniger als vorhin?

Dein Vater gibt dir 2 Kreuzer, davon sollst du deinem Bruder einen Kreuzer und noch einen Kreuzer geben; wie viel hast du dann noch?

Wie viel behält man noch übrig, wenn man von 2 Gulden 1 ausgibt?

Wie viel Arme behält ein Soldat noch, dem im Kriege ein Arm abgeschossen wird?

Wie viel sind 2 Birnen weniger eine Birne?

Fritz hatte 2 Kreuzer und kaufte sich für 1 Kreuzer Kirschen; wie viel behielt er noch?

Karl ist 2 Jahre alt; Anna nur 1; wer ist älter? — Wie viel Jahre ist Karl älter als Anna?

c. Vervielfachen.

Das ist einmal 1 Glas, und das ist noch einmal 1 Glas; wie vielmal 1 Glas sind das zusammen?

Karl fing jedesmal einen Fisch, wenn er die Angel auswarf. Er warf sie 2mal aus; wie viel Fische fing er?

2 Groschen sind wie vielmal 1 Groschen?
2 Schuhe sind wie vielmal 1 Schuh?
2mal 1 Kappe sind wie viel Kappen?

Philipp bekam von seiner Mutter einen Apfel, seine Schwester bekam gerade noch einmal so viel. Wie viel Aepfel hatte sie?

Draußen sah ich vorhin 2 Knaben mit Klickern spielen; der eine hatte 1 Klicker, der andere aber hatte doppelt so viel. Wie viel Klicker hatte er?

Wenn ein Milchweck 1 Kreuzer kostet, wie viel kosten dann 2?

Ein Griffel kostet 1 Kreuzer, wie viel kosten 2 Griffel?

d. Messen.

In meinem Sacke habe ich 2 Nüsse; wie vielmal kann ich 1 Nuß herausnehmen?

In einer Sparbüchse sind 2 Guldenstücke, wie vielmal ist 1 Guldenstück darin?
Wie vielmal ist 1 Schoppen Essig in 2 Schoppen Essig enthalten?
Wie vielmal kann ich 1 Elle Zeug von 2 Ellen Zeug wegmessen?
Wie vielmal kann ich 1 Schoppen Oel aus 2 Schoppen Oel herausmessen?
Mit 1 Schoppen in 2 Schoppen gemessen, geht wie vielmal?
Wie viel Kreuzerwecke kannst du für 1 Kreuzer kaufen?
Da sind 2 Nüsse. Ich will sie unter 2 Kinder vertheilen. Wie viel Nüsse bekommt Jedes?

Dritte Stufe.

§. 360. Praktische Behandlung der Zahl Drei.

I. Die reine Zahl.

a. Messen und Vergleichen.

Erste Uebung: 3 verglichen mit 1.

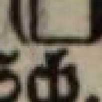
Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $1 + 1 + 1 = 3$.

(Die Uebung des Zusammenzählens läßt überall, wo sie jetzt vorkommt, mit Ausnahme der Uebung, in welcher sie mit der um Eins kleineren Zahl, als sie selbst ist, verglichen wird, 3 Steigerungs- und eine weitere Uebungsstufe zu; wie das Nachfolgende dies deutlich zeigt. Wir wollen jedoch zuerst die Zahl 3 schauen und auffassen. Der Lehrer knüpft an die Aepfel an und greift dann zu anderen Veranschaulichungsmitteln.)

L. (Einen Apfel aus der Tasche nehmend.) Wie viel Aepfel habe ich da?
Sch. —
L. Und wie viel habe ich noch in der Tasche? (Die Kinder denken an die bisherigen 2 und antworten:)
Sch. Einen Apfel.
L. Mir scheint, jetzt habt ihr gefehlt. Ihr waret voreilig. Ich will gleich sehen, wie viel noch darin sind. (Indem der Lehrer 2 Aepfel aus der Tasche zieht:) Hab' ich da einen Apfel?
Sch. Zwei.
L. Richtig. Ich lege jetzt den einen Apfel zu den zweien her; (Er thut es.) weiß schon Jemand von euch, wie viel es jetzt sind?
Sch. Drei.
L. Du, Anton (indem ich die Aepfel, je einen, auf den Tisch lege), wie viel Aepfel hab' ich auf den Tisch gelegt?
Sch. Einen Apfel.
L. Wie viel liegen jetzt da?
Sch. Zwei.
L. Und jetzt?
Sch. Drei.
L. Ich lege jetzt die drei Aepfel vor dich hin, Bernhard. Zähle mir sie in meine Hand her!
Sch. —
L. Du, Christian, zähle die Federn, welche ich in die Hand genommen habe, aber recht laut, daß es alle anderen Kinder hören können!
Sch. —
L. Was habe ich denn jetzt in der Hand, Daniel?
Sch. Bücher.
L. Wie viel denn? u. s. w.
Sch. Drei.

$1 + 1 = 2;\ 2 + 1 = 3.$

L. (Der Lehrer holt einen Würfel und zeigt ihn.) Da ist ein anderes Ding (). Wer von euch kennt es.
Sch. —

L. Recht so, das ist ein Würfel; wer noch keinen gesehen hat, der betrachte ihn jetzt recht. — Wie viel Würfel sind das?

Sch. —

L. (Er holt einen zweiten Würfel und zeigt ihn, in einiger Entfernung vom ersten, vor.) Und wie viel Würfel sind das (□)?

Sch. —

L. (Indem er beide zusammenbringt.) Was sind aber ein Würfel und noch ein Würfel? (□ □)

Sch. —

L. Da habe ich noch so ein Ding. (Es vorzeigend.) (□) Wie nennt man es?

Sch. —

L. Wie viel Würfel sind dies?

Sch. —

L. (Er bringt die 2 Würfel und den einen zusammen.) Die 2 Würfel (□ □) und der 1 Würfel (□) geben zusammen (□ □ □) wie viel Würfel?

Sch. —

L. 1 Würfel und 1 Würfel sind wie viel Würfel?

Sch. —

L. Aber 2 Würfel und 1 Würfel geben wie viel?

Sch. —

(Man fasse diese Uebung jetzt etwas kürzer auf folgende Weise:)

$$1 + 1 = 2$$
$$+ 1 = 3.$$

L. Anna, du kannst ja auch recht laut antworten. 1 Würfel und 1 Würfel sind wie viel Würfel?

Sch. 1 Würfel und 1 Würfel sind 2 Würfel.

L. Und ein Würfel sind wie viel Würfel?

Sch. Und ein Würfel sind drei Würfel.

1; 2; 3;

(Zu rascherem Denken und zur Probe der Auffassung dient die folgende noch mehr verkürzte Uebung. Die Kinder werden dabei zu munterem Handeln aufgefordert. Partien, neben einander aufgestellt und gleichzeitig handelnd, werden lebendigen Wetteifer in diese Uebung bringen; zuletzt können alle Kinder miteinander wetteifern, wenn sie ihre Finger zu dieser Uebung benützen, 3 Griffel, 3 Steinchen 2c. 2c. mitgebracht haben oder der Lehrer entfernt von einander 1 Strich oder Punkt, dann 2 und 3 Striche oder Punkte auf die Schultafel gemacht hat (| || |||).)

L. (Erst einzeln.) Emilie, zeige mir ein Finger!

Sch. —

L. Zeige mir 2 Finger!

Sch. —

L. Zeige mir 3 Finger!

Sch. —

L. Wer zeigt mir zuerst 2 Finger? – 1 Finger? — 3 Finger? — 3 Griffel? — 2 Griffel? — 1 Griffel? u. s. w.

Sch. —

L. Wo sind auf der Tafel 3 Striche? — 1 Strich? — 2 Striche? — u. s. w.

Sch. —

Wiederholung und Abrundung.

L. Wie viel Würfel sind 1 Würfel und 1 Würfel und 1 Würfel?

Sch. —

L. Was sind 1 Finger, 1 Finger und 1 Finger zusammen?

Sch. —

L. 1 Strich, 1 Strich und 1 Strich sind wie viel Striche? u. s. w.

Sch. —

L. Eins und Eins und Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Eins und Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Zwei und Eins ist wie viel?
Sch. —
L. 1 + 1 + 1 = ?

b. Vervielfachen: Uebung 3 × 1 = 3.

Der Lehrer macht sich etwa 3 Striche auf die große Tafel.

| | |

L. (Auf den ersten Strich deutend.) Das hier sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Wie vielmal ein Strich ist das?
Sch. —
L. (Auf den zweiten Strich deutend.) Das sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Wie vielmal ein Strich ist das?
Sch. —
L. (Auf den dritten Strich deutend.) Und das hier sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Wie vielmal ein Strich ist das?
Sch. —
L. Also das (auf den ersten Strich deutend) ist **einmal** 1 Strich, und das (auf den zweiten Strich deutend) ist **einmal** ein Strich, und das (auf den dritten Strich deutend) ist auch **einmal** ein Strich. **Wie vielmal** ein Strich ist das zusammen?
Sch. —
L. Dreimal ein Strich sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Einmal ein Strich (auf den ersten deutend) sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Zweimal ein Strich (auf die 2 ersten deutend) sind wie viel Striche?
Sch. —
L. Dreimal ein Strich (auf alle 3 deutend) sind wie viel Striche?
Sch. —
L. (In derselben Weise zeige man an Griffeln, Tafeln, Büchern, Bohnen u. s. w. Punkten, daß 3 × 1 = 3 und daß 3 = 1 × 3 ist. — Dreimal Eins ist wie viel?
Sch. —
L. Einmal Eins ist wie viel?
Sch. —
L. Zweimal Eins ist?
Sch. —
L. Dreimal Eins ist wie viel?

c. Abzählen: Uebung des 3 — 1 — 1 — 1 = 0.
3 — 1 = 2; 2 — 1 = 1; 1 — 1 = 0.

(Die im Zusammenzählen angeschaute Zahl wird vor Allem in anschaulichen Dingen aufgestellt, in Würfel, Stäbchen, Klickern, Bohnen 2c. 2c. Wir wollen uns hier wieder der Würfel bedienen.)



L. Wie viel Würfel sind dies?
Sch. —
L. Von den 3 Würfeln nehme ich einen Würfel ganz hinweg. (Er thut es.)
. Wie viel Würfel habe ich von den 3 Würfeln weggenommen?
Sch. —
L. Wie viel Würfel sind noch übrig?
Sch. —
L. 3 Würfel weniger ein Würfel sind also noch wie viel Würfel?
Sch. —
L. Ich nehme jetzt von den 2 Würfeln noch einen Würfel hinweg. (Er thut es.) . Wie viel Würfel habe ich von den 2 Würfeln weggenommen?
Sch. —

L. Wie viel sind noch übrig geblieben?
Sch. —
L. 2 Würfel weniger 1 Würfel sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. Ich nehme jetzt von dem einen Würfel noch einen Würfel hinweg. (Er thut es.) Wie viel Würfel habe ich eben wieder hinweggenommen?
Sch. —
L. Wie viel Würfel sind noch übrig geblieben?
L. 1 Würfel weniger 1 Würfel sind also wie viel Würfel?
Sch. —
L. So ist's recht. An den Würfeln haben wir jetzt gelernt. (Der Lehrer wiederholt die Veranschaulichung:) 3 Würfel weniger 1 Würfel sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. 2 Würfel weniger 1 Würfel sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. Und 1 Würfel weniger 1 Würfel ist wie viel?
Sch. —
(Die vorstehende Uebung kürze man unter Benützung der Veranschaulichungsmittel auf folgende Weise ab:)

$$3 - 1 = 2$$
$$- 1 = 1$$
$$- 1 = 0.$$

L (Der Lehrer zeigt rasch wieder die 3 Würfel.) Das sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. 3 Würfel weniger 1 Würfel (Er nimmt einen Würfel hinweg.) sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. (Er nimmt einen weiteren Würfel weg.) Weniger 1 Würfel sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. (Er nimmt den letzten weg.) Weniger 1 Würfel ist noch wie viel?
Sch. —

(Nochmalige Abkürzung.)

3; 2; 1: 0.

L. (Eine Hand und an dieser 3 Finger in die Höhe haltend.) Wie viel Finger sind das?
Sch. —
L. (Er thut einen Finger weg.) Und das?
Sch. —
L. (Er thut noch einen Finger weg.) Und das?
Sch. —
L. (Er thut den letzten weg.) Und wie viel Finger sind jetzt noch da?
Sch. —
L. Streckt einmal euere rechte Hand in die Höhe!
Sch. (Sie thuen es.)
L. Zeigt mir an euerer rechten Hand 3 Finger!
Sch. —
L Jetzt nur 2 Finger!
Sch. —
L. Einen Finger! (Diese Uebung wird in verschiedener Form und in und außer der Ordnung an anderen Dingen fortgesetzt)

Wiederholung und Abrundung.

$$3 - 1 - 1 - 1 = 0.$$

L. Jetzt wollen wir die Würfel noch einmal nehmen. (Er nimmt sie alle 3.) Wie viel sind es?
Sch. —
L. (Indem er einen nach dem anderen rasch wegnimmt, spricht er:) 3 Wür-

fel weniger 1 Würfel, weniger 1 Würfel, weniger 1 Würfel sind noch wie viel Würfel?

Sch. —

L. Ebenso zeige dies der Lehrer an anderen Dingen und leite wiederum daraus ab:) 3 weniger 1, weniger 1, weniger 1 ist wie viel?

Sch. —

L. 3 weniger 1 ist wie viel?

Sch. —

L. 2 weniger 1 ist wie viel?

Sch. —

L. 1 weniger 1 ist wie viel?

Sch. —

L. Wie viel ist 3 — 1 — 1 — 1?

Sch. —

d. Messen: Uebung des 1 : 3 = 3.

L. Jetzt haben wir schon an allerlei Dingen rechnen gelernt, an Stäbchen, Griffeln, Tafeln, Büchern, Bohnen, Aepfeln, Nüssen, Strichen und Punkten, an der Elle und vielen anderen Dingen. Heute habe ich uns aber ein ganz anderes Ding vom Krämer holen lassen. Ich glaube nicht, daß ihr es schon alle kennt. — Es ist von Holz gemacht und hält gerade so viel, wie ein Schoppenblech. Es ist auch so rund und hohl, wie dieses, nur etwas breiter und niedriger. (Der Lehrer holt es.) Seht ihr, daß es von Holz gemacht ist (er hält das Schoppenblech daneben), und wie es so rund und hohl ist, wie das Schoppenblech? Ist es auch so hoch, wie dieses? (Beide zeigend.)

Sch. —

L. Und so breit? (Beide mit dem Boden aufeinander haltend.)

Sch. —

L. (Zur anschaulichen Fortsetzung der Uebung ist es gut, wenn sich der Lehrer einige mit dem Mäßchen meßbare Dinge, etwa 3 Mäßchen Bohnen, Linsen, Hirsen, 2c. 2c. hat verschaffen können. In Ermangelung dieser Dinge thut auch Sand oder geriebene Erde die nämlichen Dienste.) Hier sind Bohnen. Da wollen wir gleich sehen, ob eines so viel hält, als das andere. (Er füllt das Schoppenblech mit Bohnen und leert es in das Mäßchen aus.) Richtig, ganz genau so viel. (Das Schoppenblech in die Höhe haltend.) Wie nennen wir dieses Ding?

Sch. —

L. Das Schoppenblech hält also genau einen Schoppen. Mit dem Schoppenblech werden meistens nur Dinge gemessen, die fließen, flüssig sind. Das Ding da von Holz, welches auch genau einen Schoppen hält, dient zum Messen von trockenen Sachen. Da ihr es jetzt kennt, so will ich euch auch sagen, wie man es heißt. Alle Leute nennen es Mäßchen. Wie heißt es?

Sch. —

L. Was wird mit dem Mäßchen gemessen?

Sch. —

L. Ja, trockene Sachen z. B. Bohnen, Linsen, Suppengries, Suppengerste, Rübsamen, Hanfsamen, Dickwurzelsamen, Schnitzen, oft auch Kartoffeln und viele andere Dinge, auch Sand u. dgl. — Wir wollen jetzt einmal die Bohnen, die ich da mitgebracht habe, messen und sehen, wie viel Mäßchen es sind. (Er füllt das Mäßchen mit Bohnen und leert es, wenn er nichts Anderes hat, in die Kappe eines Knaben aus. — Vor dem Ausleeren fragt er noch, das Mäßchen in die Höhe haltend:) Das sind wie viel Mäßchen Bohnen?

Sch. —

L. (Er füllt es zum 2. Mal, zeigt es wieder vor und fragt:) Wie viel Mäßchen sind das?

Sch. —

L. Ein Mäßchen Bohnen in der Kappe und ein Mäßchen Bohnen hier, (er leert es jetzt zu jenem aus) sind wie viel Mäßchen?

Sch. —

L. (Er füllt das Mäßchen zum 3. Mal; es wird gerade so voll, und so zeigt er es vor.) Wie viel Mäßchen Bohnen sind das?

Sch. —

L. (Er leert es dann zu den 2 Mäßchen aus.) 2 Mäßchen und 1 Mäßchen sind wie viel Mäßchen?

Sch. —

L. Franz hat also wie viel Mäßchen Bohnen in der Kappe?

Sch. —

L. Ihr habt gesehen, wie vielmal 1 Mäßchen ich hineingemessen habe. 3 Mäßchen Bohnen sind wie vielmal 1 Mäßchen Bohnen?

Sch. —

L. 3mal 1 Mäßchen Bohnen sind wie viel Mäßchen?

Sch. —

L. Wie vielmal ist 1 Mäßchen in 3 Mäßchen enthalten?

Sch. —

L. Recht so! Das können wir ganz deutlich sehen, wenn wir mit dem 1 Mäßchen die 3 Mäßchen Bohnen herausmessen. Ich will es aber nicht selbst thun. Der Karl (mit einem Winke, daß er herauskommen soll) wird es auch können. Was können wir ganz deutlich sehen, wenn wir mit einem Mäßchen die 3 Mäßchen Bohnen herausmessen?

Sch. —

L. Was mußt du aber thun, um hier ganz deutlich zu sehen, daß 1 Mäßchen in den 3 Mäßchen enthalten ist.

Sch. Ich muß sehen, wie oft ich 1 Mäßchen aus den 3 Mäßchen (herausnehmen) herausmessen kann.

L. Miß einmal ein Mäßchen heraus!

Sch. —

L. Was hast du gethan?

Sch. Ich habe einmal ein Mäßchen Bohnen herausgemessen.

L. Miß noch einmal 1 Mäßchen heraus.

Sch. —

L. Was hast du jetzt gethan?

Sch. Ich habe 2mal ein Mäßchen Bohnen herausgemessen.

L. Miß noch einmal ein Mäßchen heraus!

Sch. —

L. Was hast du jetzt gethan?

Sch. Ich habe dreimal ein Mäßchen herausgemessen.

L. Miß noch einmal ein Mäßchen heraus!

Sch. —

L. Warum nicht?

Sch. —

L. Wie vielmal hast du also ein Mäßchen von 3 Mäßchen herausmessen können?

Sch. —

L. Mit einem Mäßchen in 3 Mäßchen gemessen, geht also wie vielmal?

Sch. —

L. Warum geht es 3mal, wenn mit 1 Mäßchen in 3 Mäßchen gemessen wird?

Sch. —

L. Ein Mäßchen ist also wie vielmal in 3 Mäßchen enthalten?

Sch.

L. Weil 1 Mäßchen in 3 Mäßchen 3mal enthalten ist, deßwegen geht es wie vielmal, wenn man mit 1 Mäßchen in 3 Mäßchen mißt?

Sch. —

L. Mit Eins in 3 gemessen, geht also wie vielmal?

Sch. —

L. Wie viel ist 3, gemessen durch Eins?

Sch. —

L. Und Eins, gemessen in 3, ist wie viel?

Zum Schlusse Wiederholung, Zusammenstellung (mündlich und schriftlich auf der Schultafel) und dann Einübung der durch die 4 vorausgehenden Uebungen erzielten Resultate.

Tafelrechnen.

Bei der Zahl 1 und 2 wurde deutlich gezeigt, wie nach dem Kopfrechnen der der betreffenden Uebung entsprechende Stoff für das schriftliche Rechnen vorzubereiten ist. Die dort gezeigte Verfahrungsweise wiederholt sich auf jeder folgenden Stufe unter Benützung Dessen, was die Kinder bereits können; wohl wird sie sich auf jeder folgenden Stufe etwas abkürzen lassen. Bevor man jedoch abkürzt, prüfe man genau, ob man nicht zu viel voraussetze. Einzelnen Nachzüglern ist so lange nachzuhelfen, bis es auch bei ihnen geht. Geschieht diese Nachhilfe bisweilen in der Weise, daß Alle dabei aufmerken müssen; so wird dadurch auch den Anderen noch genützt, weil sie immer fester werden.

Indem wir uns beim Tafelrechnen für diese und alle folgenden Uebungen der verschiedenen Stufen dieses Zahlenkreises auf die S. 596 und 604 angegebene Verfahrungsweise beziehen, geben wir jedesmal nur noch den zu übenden Stoff.

Der Stoff für diese Uebung wird sich in seiner Zusammenfassung darstellen, wie folgt. (Siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 3, Aufgabe 1):

$1 + 1 + 1 = ?$
$3 \times 1 = ?$
$3 - 1 - 1 - 1 = ?$
$1 : 3 = ?$

Als Zwischenübungen kommen vor:

$1 + 1 = 2$
$2 + 1 = 3$
$3 - 1 = 2$
$2 - 1 = 1$
$1 - 1 = 0$ ꝛc. ꝛc.

Zweite Uebung: 3 verglichen mit 2.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $1 + 2 = 3.$ $2 + 1 = 3.$

L. Die Würfel sollen uns noch einmal dazu dienen, an ihnen etwas Neues zu lernen. Ich will sie, wie Soldaten, vor euch aufstellen:



Wie viel Würfel sind da aufgestellt?

Sch. —

L. Gebt nun Acht auf das, was ich da mache! — (Der Lehrer rückt einen Würfel links ab.)



Wie viel Würfel sind das hier allein (auf den ersten deutend)?

Sch. —

L. Und wie viel Würfel sind das hier allein (auf die 2 letzten zusammen deutend)?

Sch. —

L. Wie viel Würfel sind aber der eine Würfel (er rückt denselben wieder zu den Zweien und deutet jetzt auf die letzteren) und die 2 Würfel zusammen?

Sch. —

L. Ein Würfel und Zwei Würfel sind also wie viel Würfel?

Sch. —

Dasselbe ist noch an anderen Dingen zu zeigen und daraus zu abstrahiren: Eins und Zwei ist wie viel?

L. Seht noch einmal auf die Würfel!



Sie stehen ganz gleichweit von einander. Ich will jetzt einen davon wegrücken und sehen, ob ihr mich versteht. (Der Lehrer thut es.)



Wie viel Würfel stehen hier (auf die 2 Würfel deutend)?

Sch. —

L. (Auf den einen Würfel deutend) Und hier?
Sch. —

L. (Indem der Lehrer auf die 2 Würfel deutet.) Zwei Würfel und ein Würfel (den er zu den Zweien beizieht) sind zusammen wie viel Würfel?
Sch. —
L. Wie viele Würfel sind also 2 Würfel und 1 Würfel?
Sch. —

An anderen Dingen ist das Nämliche zu veranschaulichen und daraus zu abstrahiren: Zwei und Eins ist wie viel?

b. Vervielfachen: Uebung des $1 \times 2 + 1 = 3$.

L. Was haben wir von den Würfeln gelernt, als sie so
□ □ □ gestanden haben?
Sch. —
L. Recht! Also $2 + 1$ ist wie viel?
Sch. —
L. Seht sie jetzt noch einmal recht an! Wie viel Würfel sind dies (auf die 2 Würfel deutend)?
Sch. —
L. Wie vielmal 1 Würfel sind dies?
Sch. —
L. Zu einmal 2 Würfel fehlen noch wie viel, bis es 3 sind?
Sch. —
L. Einmal 2 Würfel und ein Würfel sind wie viel Würfel?
Sch. —

Auf die nämliche Weise kann und soll dies noch an anderen Dingen bis zur vollständigen Erkenntniß und Fertigkeit klar gemacht werden; abzuleiten ist dann: $1 \times 2 + 1$ ist wie viel?

c. Abzählen: Uebung des $3 - 2 = 1$.

L. Ich stelle die Würfel wieder zusammen in eine Reihe.

□ □ □

Gebt Acht auf Das, was ich jetzt mache! Ich nehme zwei Würfel davon weg (er thut es); □; wie viel sind dann noch übrig?
Sch. —
L. Wie viel habe ich hinweggenommen?
Sch. —
L. Von wie viel Würfeln habe ich 2 Würfel hinweggenommen?
Sch. —
L. Wenn von 3 Würfeln 2 weggenommen werden, so bleiben noch wie viel übrig?
Sch. —
L. 3 Würfel weniger 2 Würfel sind also wie viel Würfel?
Sch. —

Das Nämliche lasse der Lehrer seine Kinder auch noch an anderen Dingen erkennen; ableiten läßt sich dann davon: $3 - 2 = 1$.

d. Messen: Uebung des $2 : 3 = 1$ (1).

L. Eben habt ihr an den 3 Würfeln gelernt: 3 Würfel weniger 2 Würfel sind wie viel Würfel?
Sch. —
L. Ich stelle die 3 Würfel noch einmal auf:

□ □ □

Franz, du sollst jetzt selbst sehen, wie oftmal oder wie vielmal du 2 Würfel von den 3 Würfeln wegnehmen kannst. Was sollst du thun?
Sch. —
L. Thue es!
Sch. —
L. Was hast du gethan?
Sch. —
L. Wie vielmal hast du 2 Würfel von den 3 Würfeln weggenommen?
Sch. —

L. Wie viel Würfel sind noch übrig geblieben?
Sch. —
L. Nimm jetzt noch einmal 2 Würfel hinweg!
Sch. Ich kann nicht mehr.
L. Warum nicht?
Sch. —
L. Wie vielmal kannst du also 2 Würfel von 3 Würfeln hinwegnehmen?
Sch. —
L. Wie vielmal sind demnach 3 Würfel in 3 Würfeln enthalten?
Sch. —
L. Wie viel Würfel sind aber dann noch übrig?
Sch. —
L. Wie vielmal sind also 2 Würfel in 3 Würfel enthalten, und was bleibt noch übrig, oder was bleibt noch Rest?
Sch. —
L. Wie oft kann ich 2 Ellen von 3 Ellen wegmessen?
Sch. —
L. Wie vielmal sind also 2 Ellen in 3 Ellen enthalten?
Sch. —
L. Was bleibt noch Rest?
Sch. —
L. Wie vielmal ist also 2 in 3 enthalten, und was ist noch Rest?
Sch. —
L. Welche Zahl ist einmal in 3 enthalten, wenn noch Eins übrig bleibt?
Sch. —
L. In welcher Zahl ist 2 einmal enthalten, so daß noch Eins übrig bleibt?
Sch.
L. Wie oft sind 2 Ellen in 3 Ellen enthalten?
Sch. —
L. Wir wollen es sehen. Da ist die Elle, und da sind 3 Ellen Kordel. (Der Lehrer mißt vor den Augen der Kinder selbst einmal 2 Ellen ab; beim Messen kann er sprechen:) Eine Elle; — zwei Ellen. (Er hält ein.) Wie vielmal 2 Ellen habe ich abgemessen?
Sch. —
L. (Der Lehrer zeigt, was übrig ist.) Kann ich jetzt noch einmal 2 Ellen abmessen?
Sch. —
L. Wie vielmal kann ich also 2 Ellen von 3 Ellen ab- oder herausmessen?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Was bleibt noch übrig, noch Rest? (Der Lehrer zeigt dies an der Elle.)
Sch. —
L. 2 Ellen von 3 Ellen abgemessen, oder mit 2 Ellen in 3 Ellen gemessen, geht also wie vielmal, und was bleibt noch Rest? u. s. w.
Sch. —
L. Mit 2 in 3 gemessen, geht demnach wie vielmal, und wie viel bleibt Rest.

Wiederholung, Zusammenstellung (mündlich und schriftlich auf der Schultafel) und Einübung der durch die 4 vorausgehenden Uebungen erzielten Resultate.

Tafelrechnen.

Das Verfahren, wie beim Tafelrechnen, S. 596 und 604. Es wird sich dasselbe jedoch mit dem Erringen größerer Fertigkeit nach und nach mehr abkürzen lassen.

Den Stoff für dasselbe siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 3, Aufgabe 2:

$$2 + 1 = ?$$
$$1 \times 2 + 1 = ?$$

3 — 2 = ?
2 : 3 = ? [1])

Dritte Uebung: Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 3 und den in 3 enthaltenen Zahlen.



L. Seht noch einmal die 3 Würfel recht an! — Jetzt seht, was ich wieder mit den 3 Würfeln mache. (Der Lehrer rückt 2 Würfel links und 1 Würfel rechts.)



Wie viel Würfel sind es zusammen?
Sch. —
L. Wie viel Würfel sind dies (auf die 2 Würfel deutend)?
Sch. —
L. Sind 3 Würfel so viel, als 2 Würfel?
Sch. —
L. Was ist mehr, 3 Würfel oder 2 Würfel?
Sch. —
L. 3 Würfel sind wie viel Würfel mehr, als 2 Würfel?
Sch. —
L. Was ist weniger, 3 Würfel oder 2 Würfel?
Sch. —
L. 2 Würfel sind wie viel Würfel weniger, als 3 Würfel?
Sch. —
L. 3 Würfel und 2 Würfel sind also nicht gleich viel; 3 Würfel und 2 Würfel sind verschieden von einander. Um wie viel sind 3 Würfel und 2 Würfel von einander verschieden?
Sch. —
L. Das, um was zwei Dinge von einander verschieden sind, nennt man Unterschied. Was nennt man den Unterschied?
Sch. —
L. Welches ist also der Unterschied zwischen 3 und 2 Würfeln?
Sch. —
L. Zwischen 2 Würfeln und 3 Würfeln?
Sch. —
L. Bei der Zahl 2 haben wir schon gehört: Zwei Würfel sind um wie viel Würfel mehr, als ein Würfel?
Sch. —
Welches ist also der Unterschied zwischen 2 und 1 Würfel?
Sch. —
L. 1 Würfel ist um wie viel Würfel weniger, als 2 Würfel?
Sch. —
L. Welches ist der Unterschied zwischen 1 Würfel und 2 Würfeln?

Auf ähnliche Weise lassen sich sämmtliche hier mögliche Fälle vorbereiten und üben; als
3 ist 1 mehr, als 2, 2 mehr, als 1.
2 ist 1 weniger, als 3, 1 mehr, als 1.
1 ist 2 weniger, als 3, 1 weniger als 2.
3 ist das Dreifache von 1.
1 ist der dritte Theil von 3.
1 und 1 sind gleiche Zahlen. 1 und 2, sowie 2 und 3 sind ungleiche Zahlen; aus welchen gleichen Zahlen (Theilen) besteht also 3? — aus welchen ungleichen Zahlen (Theilen) besteht 3?

b. Schnellrechnen. §. 361.

Kopfrechnen.

(Siehe die Vorbemerkung zum Schnellrechnen bei der Zahl 2!)

---

1) Die Schreibweise des Restes ist hier den Kindern zu zeigen: 1. (1).

I.

Wiederholung des bereits Gelernten
nach der bei der Zahl 2 im Schnellrechnen S. 608 I. gegebenen Anleitung.

II.

Das eigentliche Schnellrechnen.

a) Schnellrechnen mit zwei Zahlen.

L. Was (oder wie viel) ist:

$2 + 1 = ?$
$3 - 1 = ?$
$1 \times 3 = ?$
$3 - 1 = ?$
$1 + 2 = ?$ u. s. w.

Welche Zahl ist um Eins größer als 2?
Sch. —
L. Welche Zahl ist um Eins größer, als Eins?
Sch. —
L. Welche Zahl ist um Eins kleiner, als 2?
Sch. —
L. Welche Zahl ist um Eins kleiner, als 3?
Sch. —
L. Was ist 3, einmal genommen?
Sch. —
L. Wie oftmals geht es, wenn ich 3 mit Eins messe?

Die Verfahrungsweise für die folgenden Aufgaben ist beim Schnellrechnen der Zahl 2, Seite 609 c. deutlich gezeigt; siehe daselbst!

b) Schnellrechnen mit 3 Zahlen.

$2 + 1 - 2 =$
$3 \times 1 - 1 =$
$1 \times 2 + 1 =$
$3 - 2 \times 3 =$
$2 : 2 + 1 =$
$3 : 3 \times 3 =$
u. s. w.

c) Schnellrechnen mit vier und mehr Zahlen.

$3 - 2 + 1 + 1 =$
$1 + 1 + 1 : 3 =$
$3 \times 1 - 2 + 1 =$
$2 - 1 \times 3 - 2 =$
$2 + 1 - 2 \times 3 =$
$1 \times 3 : 3 \times 3 =$
u. s. w.

Wie viel ist $3 - 1 - 1 + 2$ getheilt durch 1?
$3 \times 1 - 2 \times 1 + 1 + 1 - 2 + 1 + 1 = ?$
$1 + 1 + 1 - 2 \times 3 - 2 + 1 + 1 - 2 = ?$

Tafelrechnen.

Als Aufgaben können die unter dem Kopfrechnen angegebenen dienen. Weitere siehe in „Köpp's Rechenfibel" Zahl 3, Aufgabe 4 und 5!

§. 362. c. Kombiniren.

Kopfrechnen.

Das hierzu Nöthige wurde beim Kombiniren unter der Zahl 2 bemerkt; siehe Seite 610; im Nachfolgenden soll nur durch einige Aufgaben angedeutet werden, in welcher Form diese hier zu erweitern und zu vermehren sind.

L. Wer weiß Rechenbeispiele, die immer, wenn sie ausgerechnet werden, 3 geben?

Sch. 3 ist 1 + 1 + 1
3 ist 2 + 1
3 ist 3 × 1
3 ist 2 + 1 × 1
3 ist 1 × 3
3 ist 1 + 2
3 ist 1 : 3 u. s. w.

Wie viel muß ich zu 2 legen, damit es 3 gibt?

Welche Zahl vervollständigt 1 zu 3?

Welche Zahl ist das Dreifache von 1?

Von welcher Zahl kannst du das Doppelte von 1 wegnehmen und behälst doch noch 1 übrig?

Ich setze eine Zahl einmal und noch einmal und noch einmal und erhalte 3 Welche Zahl habe ich 3mal gesetzt?

u. s. w.

Tafelrechnen.

Schreibet Rechenbeispiele auf, die immer, wenn sie ausgerechnet werden, 3 geben! (Ist möglichst allseitig auszuführen.) Ferner siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 3, Aufgabe 3!

II. Die angewandte Zahl. §.363.

Nur Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen.

(Zwei Knaben stellen sich in der Schulstube auf.) Wenn zu den 2 Knaben noch ein Knabe kommt, wie viel Knaben sind es dann?

Wenn alle drei Knaben fortgehen, einer geht voran, wie viel gehen dann hinten nach?

Wenn aber alle in einer Reihe gehen, wie viel gehen dann zwischen den anderen?

Wenn einer fortläuft, wie viel sind noch da?

Und wenn von den dreien zwei fortlaufen?

Wenn aber alle drei fortlaufen?

Wenn sich 2 führen, wie viel müssen allein gehen?

(Gibt es Schwierigkeiten, so kommen die einzelnen Namen der drei gegenwärtigen Knaben zu Hilfe. Wenn Karl fortläuft, wer bleibt noch da? — Wie viel Knaben sind der Peter und der Fritz? — rc. rc. Man sieht, wie viele Variationen das eine Beispiel gestattet. Hundert ebenso anschauliche Beispiele liegen aber gleich nahe und müssen ebenso genau concret durchgeführt werden. Auf dieser, den vorhergehenden und nachfolgenden Stufen gilt: Die Kinder rücken der Vorstellung von dem willkürlich abstracten Wesen der Zahl schon ein wenig näher, indem sie aufgefordert werden, nur drei von mehreren vorhandenen Dingen zusammen zu zählen, z. B. 3 von allen Fingern an der Hand, indem man die zu zählenden gerade ausstreckt, während man die anderen krumm hält; noch näher rücken sie demselben, wenn man von Dingen redet, die fern sind. Bei obigen Beispielen darf man für diesen Fall nur von 3 Knaben reden, die auf der Straße sind, von drei Schäfchen, die auf der Weide gehen rc. rc. — Die Abstraction darf immer erst nur dann eintreten, wenn alle diese Verhältnisse sicher erkannt sind. Man lasse sich die Mühe, die es bei Manchem machen wird, nicht verdrießen und ruhe nicht, bis diese drei einfachen Zahlen, welche die Theile aller übrigen ausmachen, erst völlig begriffen sind. — Man hüte sich ja vor Uebereilung. Es wird sich dies überraschend belohnen.)

Wie viel Glieder hat dein Zeigefinger?

Ein Groschen [1]) gilt wie viel Kreuzer?

---

1) Auf dieser Stufe können die Kinder den Groschen kennen lernen. Das Verfahren hierbei kann etwa folgendes sein. Der Lehrer zeigt zuerst einen Kreuzer

Wie viel Kinder sind 1 Knabe und 2 Mädchen?

Wie viel Buchstaben hat das Wort „Rad"? Nenne mir auch ein Wort, das mit 3 Buchstaben geschrieben wird?

Fritz hat ein Sprüchlein gelernt; seine Schwester aber 2 mehr. Wie viel Sprüchlein kann seine Schwester?

Wie viel Kreuzerswecke wird man für 1 Kr. und 1 Kr. und 1 Kr. bekommen?

Ein Knabe ging einmal spazieren, und kam auf seinem Wege an 2 Birnbäume, unter dem ersten fand er zwei Birnen und unter dem zweiten eine. Wie viel Birnen hatte er da zusammen?

Auf einer Seite eines Zimmers stand 1 Stuhl, auf der anderen dagegen standen 2 Stühle. Wie viel Stühle standen auf beiden Seiten?

Drei Geschwister hatten ihr Erspartes in eine Sparbüchse gelegt; der Bruder 1 Gulden, die jüngere Schwester 1 Gulden und die ältere Schwester 1 Gulden. Wie viel Gulden waren demnach in der Sparbüchse?

b. Vervielfachen.

Wie viel ist 3mal 1?

Ein Bleistift kostet 1 Kreuzer; was kosten 3 Bleistifte?

Ein Küfer machte in jeder Woche ein Faß; wie viel Fässer machte er in 3 Wochen?

c. Abzählen.

Hier liegt eine Tafel; wie viel müssen wir noch dazu legen, bis es 3 Tafeln sind?

Wie viel Geld muß mir der Karl zurückbringen, wenn ich ihm 1 Groschen gebe und ihn fortschicke, daß er mir für 2 Kreuzer Papier hole?

Wie viel Geld muß Anton zurückbringen, wenn er von seiner Mutter einen Groschen bekommt, um für 1 Kreuzer Weck zu holen?

Anna sollte ihrer Mutter 1 Loth Pfeffer holen, das 1 Groschen kostet, bekam aber nur 2 Kreuzer. Wie viel Geld hatte sie zu wenig?

Auf einem Acker standen ganz nahe beisammen 3 Bäume; da kam plötzlich ein Sturm und riß einen von ihnen um. Wie viel Bäume sind noch stehen geblieben?

Von 3 Aepfeln fingen 2 an zu faulen; wie viel faulten nicht?

Dieser Fensterschalter hat 3 Fensterscheiben übereinander; wie viel sind noch ganz, wenn eine zerbricht?

Von 3 Geschwistern ist Karl 3, Franz 2 und Emma 1 Jahr alt; a) wer ist am ältesten? b) Wer ist am jüngsten? c) Wie viel Jahre ist Franz jünger, als Karl? d) Wie viel Jahre ist Franz älter, als Emma? e) Wie viel Jahre ist Emma jünger, als Franz? Als Karl?

Wie viel bekommst du auf 1 Groschen zurück, wenn du einen Weck für 2 Kreuzer holest?

d. Messen.

Wie viel Kreuzerswecke kauft man für 1 Groschen?

Käthchen hatte in ihrem Garten 3 schöne blaue Veilchen gefunden; es waren die ersten in diesem Jahre. Sie trug sie deßhalb zu ihren Eltern, um diesen eine Freude damit zu machen. Wie aber konnte sie dieselben unter Vater und Mutter vertheilen?

Ein Jäger schoß jedesmal, so oft er auf die Jagd ging, nur 1 Hasen. Er hatte nun in ganz kurzer Zeit 3 Hasen erlegt? Wie oft mußte er demnach auf der Jagd gewesen sein?

In 3 Aepfel sollen sich drei Kinder theilen; wie viel Aepfel bekommt ein Kind?

---

vor und fragt: Was ist das für eine Münze? — Er zeigt dann 2 Kr. vor und fährt fort: Wie viel Kreuzer sind das? — Da ist noch 1 Kr.; wie viel sind es jetzt? — Da habe ich aber ein anderes, ein größeres Geldstück; es ist ebenso viel werth, wie 3 Kr., wer kennt es schon? — Wie mag es wohl heißen? — Ein Groschen ist gleich wie vielen Kreuzern? — 3 Kr. sind so viel, sind gleich welcher Münze?

— Das eine Kind will mit seinem Schwesterchen noch einmal theilen; wie viel bekommt dann jedes von diesen?

Drei Taglöhner haben zusammen 3 fl. (3 Thlr.) verdient; wie viel bekommt dann einer?

e. Mehrere der 4 Grundrechnungsarten in Verbindung mit einander.

Da sitzt ein Knabe; einer setzt sich zu ihm; — wie viel müssen noch dazu kommen, wenn drei da sein sollen?

(Der Lehrer zeigt 3 Nüsse — oder ebenso viel andere Dinge.) Wie viel Nüsse habe ich hier? — Sie sollen an ebenso viele Kinder vertheilt werden. Wer will es thun? — Welches von den 3 Kindern hat am Meisten bekommen? — Wie viel hat Jedes? — Den wie vielten Theil von 3 Nüssen hat Jedes erhalten?

Ein Griffel kostet 1 Pfennig; wie viel erhält man für 3 Pfennige? — Wenn aber 2 davon zerbrechen, wie viel sind dann noch ganz?

Vierte Stufe.

Praktische Behandlung der Zahl Vier. §. 364.

I. Die reine Zahl.

a. Messen und Vergleichen.

Erste Uebung: 4 verglichen mit 1.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $1 + 1 + 1 + 1 = 4$.

a) $1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$, $3 + 1 = 4$.

L. (Wir denken uns wieder den Lehrer im Besitze der nöthigen Veranschaulichungsmittel, etwa 4 Stäbchen, 4 Lineale, 4 Ballen oder Klicker, Schiefertafeln, Nüsse, Aepfel 2c. 2c. Indem er die 4 Stäbchen den Kindern vorzeigt, beginnt er:) Kinder, da habe ich für unsere heutige Rechenstunde Dinge mitgebracht, wie wir noch keine beim Rechnen gebraucht haben. Was sind das?

Sch. —

L. (Eines vorzeigend.) Und was ist das?

Sch. —

L. Wie viel Stäbchen sind das?

Sch. —

L. (Ein anderes Stäbchen vorzeigend.) Was ist das?

Sch. —

L. (Indem er beide Stäbchen zusammenbringt.) Ein Stäbchen und ein Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. Da ist noch ein Stäbchen, das will ich zu den 2 legen; (Er thut es.) wie viel sind es jetzt?

Sch. —

L. Zwei Stäbchen und ein Stäbchen sind also wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. Da ist aber noch ein Stäbchen. Wenn ich dieses zu den 3 Stäbchen lege, wie viel Stäbchen sind es dann?

Sch. —

L. 3 Stäbchen und 1 Stäbchen sind demnach wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. (Wiederholung.) Also 1 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. 2 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. 3 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

u. s. w. an anderen Dingen.

Diese Uebung ist jetzt etwas kürzer gefaßt:

b) $1 + 1 = 2$

$+ 1 = 3$

$+ 1 = 4.$

L. Fritz, da ist ein Griffel, und da ist noch ein Griffel; wie viel Griffel sind das zusammen?

Sch. —

L. (Der Lehrer nimmt einen dritten Griffel dazu.) Und ein Griffel sind wie viel Griffel?

Sch. —

L. (Er nimmt dazu einen vierten Griffel.) Und ein Griffel sind wie viel Griffel?

u. s. w.

c) 1, 2, 3, 4.

L. Karl, zeige mir einen Finger!

Sch. —

L. Zeige zwei Finger!

Sch. —

L. Zeige drei Finger!

Sch. —

L. Zeige vier Finger!

d) Wiederholung und Abrundung. $1 + 1 + 1 + 1 = 4.$

L. Was sind 1 Finger und 1 Finger und 1 Finger und 1 Finger?

Sch. —

L. Ein Stäbchen und 1 Stäbchen und 1 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen? (Ebenso mit Griffeln, Aepfeln, Nüssen u. s. w.)

Sch. —

L. Eins und Eins und Eins und Eins sind wie viel?

Sch. —

L. Eins und Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Zwei und Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Drei und Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Eins und Eins und Eins und Eins ist wie viel?

b. Vervielfachen: Uebung des $4 \times 1 = 4.$

L. (Der Lehrer nimmt etwa von den Stäbchen 2c. 2c., die noch auf dem Tische oder auf der Bank liegen, mit der einen Hand immer Eins und gibt dies der anderen Hand, bis er in dieser alle vier Stäbchen hat, indem er dabei spricht:) Ein Stäbchen und ein Stäbchen und ein Stäbchen und ein Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. Vier Stäbchen sind wie vielmal ein Stäbchen?

Sch —

L. Vier Griffel sind wie vielmal ein Griffel? (Ebenso mit Tafeln, Nüssen 2c. 2c., Strichen u. s. w.)

Sch. —

L. Viermal 1 Strich sind wie viel Striche?

Sch. —

L. Viermal Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Einmal Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Zweimal Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Dreimal Eins ist wie viel?

Sch. —

L. Viermal Eins ist wie viel?
Sch. —
L. Vier ist also wie vielmal Eins?
Sch. —
L. Und viermal Eins ist wie viel?

c. Abzählen: Uebung des 4 — 1 — 1 — 1 — 1 = 0.

a) 4 — 1 = 3, 3 — 1 = 2, 2 — 1 = 1, 1 — 1 = 0.

(Die 4 Stäbchen oder 4 andere Dinge, die der Lehrer in die Hand nimmt, mögen wieder die Veranschaulichungsmittel sein; bis jetzt kann noch keine Uebung ohne solche begonnen werden.)

L. Das sind wie viel Stäbchen?
Sch. —
L. Marie, komm' jetzt zu mir heraus, und gib einmal recht acht auf Das, was ich dir sage! — Du sollst von den 4 Stäbchen ein Stäbchen wegnehmen. Was sollst du thun?
Sch. —
L. Thue es!
Sch. —
L. Was hast du gethan?
Sch. —
L. Wie viel Stäbchen bleiben noch?
Sch. Es bleiben noch drei Stäbchen?
L. Sprich dies ganz (im Satze): Wenn ich —
Sch. Wenn ich von 4 Stäbchen 1 Stäbchen hinwegnehme, so bleiben noch 3 Stäbchen.
L. Du sollst von 3 Stäbchen ein Stäbchen hinwegnehmen. Was sollst du thun?
Sch. —
L. Thue es!
Sch. —
L. Was hast du gethan?
Sch. —
L. Wie viel Stäbchen bleiben noch?
Sch. Es bleiben noch 2 Stäbchen.
L. Sprich dies ganz so: Wenn ich rc. rc. —
Sch. Wenn ich von 3 Stäbchen 1 Stäbchen hinwegnehme, so bleiben noch 2 Stäbchen.
L. Du sollst jetzt von 2 Stäbchen 1 Stäbchen hinwegnehmen. Was sollst du thun?
Sch. —
L. Thue es!
Sch. —
L. Was hast du da gethan?
Sch. —
L. Wie viel Stäbchen bleiben noch?
Sch. Es bleibt noch 1 Stäbchen.
L. Sprich: Wenn ich rc. rc. —
Sch. Wenn ich von 2 Stäbchen 1 Stäbchen hinwegnehme, so bleibt noch 1 Stäbchen.
L. Du sollst jetzt noch von 1 Stäbchen 1 Stäbchen hinwegnehmen. Was sollst du thun!
Sch. —
L. Thue es!
Sch. —
L. Was hast du gethan?
Sch. —
L. Wie viel bleiben noch?
Sch. —
L. Sprich: Wenn ich rc. rc.
Sch. Wenn ich 1 Stäbchen von 1 Stäbchen wegnehme, so bleibt Nichts mehr übrig.

L. Vier Stäbchen weniger 1 Stäbchen sind also wie viel Stäbchen?
Sch. —
L. 3 Stäbchen weniger 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?
Sch. —
L. 2 Stäbchen weniger 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?
Sch. —
L. 1 Stäbchen weniger 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?
Sch. —
(Diese Uebung läßt sich wieder auf folgende Weise abkürzen, aber immer noch mit Hilfe von Veranschaulichungsmitteln):

b) $4 - 1 = 3$
$- 1 = 2$
$- 1 = 1$
$- 1 = 0.$

L. (4 Griffel ꝛc. ꝛc. vorzeigend.) Das sind wie viel Griffel?
Sch. —
L. (Er nimmt einen Griffel weg) 4 Griffel weniger 1 Griffel sind wie viel Griffel?
Sch. 4 Griffel weniger 1 Griffel sind 3 Griffel.
L. (Er nimmt einen weiteren Griffel weg.) Weniger 1 Griffel?
Sch. Weniger 1 Griffel sind 2 Griffel.
L. (Er nimmt noch einen Griffel weg.) Weniger 1 Griffel?
Sch. Weniger 1 Griffel ist 1 Griffel.
L. (Jetzt nimmt er den letzten noch weg.) Weniger 1 Griffel?
Sch. Weniger 1 Griffel ist Nichts.

c) 4, 3, 2, 1.

L. Zeiget mir an euerer rechten Hand 4 Finger!
Sch. —
L. Recht so! Die Hand herunter! Jetzt zeiget mir an euerer rechten Hand nur 3 Finger!
Sch. —
L. Die Hand herunter!
Sch. —
L. Zeiget mir jetzt nur 2 Finger!
Sch. —
L. Ab!
Sch. —
L. Zeiget mir 1 Finger!
Sch. —
L. Ab!
(Diese Uebungen sind an anderen Dingen fortzusetzen.)

d) Wiederholung und Abrundung. $4 - 1 - 1 - 1 - 1 = 0.$

L. (Der Lehrer macht 4 Striche auf die Schultafel.) Hier sind wie viel Striche auf der Tafel?
Sch. —
L. 4 Striche weniger (der Lehrer löscht 1 Strich aus) 1 Strich, weniger (er löscht wieder einen Strich aus) 1 Strich, weniger (er löscht noch einen Strich aus) 1 Strich, weniger (er löscht den letzten Strich aus) 1 Strich, sind wie viel Striche?
Sch. —
L. (Ganz auf dieselbe Weise verfahre man mit 4 auf die Schultafel gezeichneten Dreiecken, Kreisen oder Ringelchen und Punkten und leite daraus ab:) Vier weniger Eins, weniger Eins, weniger Eins, weniger Eins ist wie viel?
Sch. —
L. 4 weniger 1 ist wie viel?
Sch. —
L. 3 weniger 1 ist wie viel?
Sch. —
L. 2 weniger 1 ist wie viel?
Sch. —

L. 1 weniger 1 ist wie viel?
Sch. —
L. Wie viel ist also 4 — 1 — 1 — 1 — 1?

d. Messen: Uebung des 1 : 4 = 4.

(Die Uebung des Messens ist mehr, als jede andere Uebung, ohne die rechte Veranschaulichung leeres Gerede, mit der geeigneten Veranschaulichung dagegen ein vorzügliches Bildungsmittel für den kindlichen Verstand. Der Lehrer wird sich daher jedesmal vor der Schulstunde das Nöthige, etwa ein Schoppenblech oder ein Schoppenglas und eine Elle oder ein ähnliches, aber den Kindern schon bekanntes Maß und einige dazu gehörige Dinge, zum Schoppenglas etwa eine Gießkanne, einen Topf oder ein Züberchen voll Wasser oder Milch 2c. 2c. und dazu noch eine leere Schüssel, die wenigstens 4 Schoppen hält oder einen Topf von derselben Größe, — zur Elle etwa 4 Ellen Kordel, Schnur, Band oder Zeug — verschaffen, hinter seinem Pulte aufbewahren und Stück für Stück, sowie er es zum Unterrichte braucht, herbeizuholen.)

L. (Der Lehrer holt z. B. zuerst das Schoppenblech und zeigt es den Kindern, indem er etwa spricht:) Wer kennt dies Ding noch, welches ich hier habe?
Sch. —
L. Was ist es denn, Franz?
Sch. —
L. Mit einem solchen Dinge wird allerlei gemessen. Wer von euch kann mir Dinge nennen, die mit dem Schoppenbleche gemessen werden?
Sch. —
L. Recht so! Die Milchfrau mißt mit dem Schoppenbleche die Milch; der Wirth mißt damit den Wein; die Krämer messen damit das Oel und den Essig und noch viele andere Dinge. Kann man auch Wasser mit dem Schoppenbleche messen?
Sch. —
L. Seht, deßwegen habe ich es heute mit in die Schule gebracht [1]). Wir wollen gleich einmal sehen, wie das zugeht. Da, in der Gießkanne (der Lehrer holt sie), ist Wasser, und hier (der Lehrer holt die Schüssel) ist eine leere Schüssel. Wir wollen jetzt von dem Wasser in der Gießkanne heraus und dieses dann in die Schüssel hinein messen. Was wollen wir thun?
Sch. —
L. Ich will gleich damit anfangen. (Der Lehrer füllt das Schoppenblech mit Wasser und zeigt dies den Kindern, sie fragend:) Wie viel Schoppen Wasser sind das?
Sch. —
L. Den leere ich in die Schüssel aus. (Er thut es.) Wie viel Schoppen Wasser sind jetzt in der Schüssel?
Sch. —
L. (Der Lehrer füllt nun den 2. Schoppen, zeigt ihn wieder den Kindern und fragt:) Wie viel Schoppen Wasser sind das?
Sch. —
L. Auch den leere ich jetzt in die Schüssel aus. (Er thut es.) Wie viel Schoppen Wasser sind jetzt in der Schüssel?
Sch. —
L. (Auf dieselbe Weise und unter ähnlichen Fragen messe der Lehrer den

---

1) Denen, die Anstand nehmen sollten, Wasser oder eine andere Flüssigkeit in der Schule zum Messen zu nehmen, bemerken wir, daß wir diese Dinge deßwegen nicht ausgeschlossen wünschen, weil nicht nur sie, sondern auch das Operiren mit denselben und sogar der Ausdruck dafür dem größten Theile der Kinder bekannt und geläufig sind, so daß sie deßhalb gern und oft mit ziemlichem Geschicke damit selbst operiren, wodurch ihnen die Uebertragung des Selbsterlebten auf die Zahl und das Auffassen der Operationen an den Zahlen, d. i. das Abstrahiren von den Dingen viel leichter wird. Unter der aufmerksamen Leitung des Lehrers wird nur in den allerseltensten Fällen eine Ungeschicklichkeit vorkommen, die von irgend einer Bedeutung wäre. Im schlimmsten Falle kann der Lehrer Alles selbst thun und die Kinder dabei zusehen lassen.

3. und den 4. Schoppen Wasser in die Schüssel. Die letzte Frage sei dann:) Wie viel Schoppen Wasser sind jetzt in der Schüssel?

Sch. —

L. Damit wollen wir es für heute gut sein lassen. Das übrige Wasser thun wir weg. (Er thut es.) Also wie viel Schoppen Wasser sind in dieser Schüssel?

Sch. —

L. Georg, du sollst jetzt sehen (so viel, wie untersuchen), wie oft du 1 Schoppen von den 4 Schoppen, die da in der Schüssel sind, herausnehmen oder herausmessen kannst! Was sollst du thun?

Sch. —

L. Ich soll sehen 2c. 2c.

Sch. —

L. Nimm oder miß einmal einen Schoppen heraus!

Sch. —

L. Was hast du gethan?

Sch. (Hier muß darauf gehalten werden, daß das Kind dahin gelangt, zu sprechen:) Ich habe einmal einen Schoppen herausgemessen, genommen.

L. Miß noch einmal einen Schoppen heraus!

Sch. —

L. Was hast du jetzt gethan?

Sch. Ich habe zweimal einen Schoppen herausgemessen.

L. Miß noch einmal einen Schoppen heraus!

Sch. —

L. Was hast du jetzt gethan?

Sch. Ich habe dreimal einen Schoppen herausgemessen.

L. Miß noch einmal einen Schoppen heraus!

Sch. —

L. Was aber hast du jetzt gethan?

Sch. Ich habe viermal einen Schoppen herausgemessen.

L. Miß noch einmal einen Schoppen heraus!

Sch. —

L. Warum?

Sch. —

L. Wie viel mal hast du also einen Schoppen von 4 Schoppen herausmessen können?

Sch. —

L. Mit einem Schoppen die oder in die 4 Schoppen gemessen, geht also wie vielmal?

Sch. —

L. Warum geht es 4 mal, wenn man die 4 Schoppen mit einem Schoppen mißt?

Sch. —

L. Recht so! Also weil 1 Schoppen viermal in 4 Schoppen ist, in 4 Schoppen steckt, in 4 Schoppen enthalten ist, deßwegen geht es auch 4 mal, wenn man mit 1 Schoppen in 4 Schoppen mißt.

(Auf dieselbe oder ähnliche Weise ist das hier Gelehrte auch an anderen Maßen z. B. der Elle, dem Mäßchen 2c. 2c. und an mit diesen Maßen meßbaren Dingen zum Verständnisse der Kinder zu bringen, so daß sie im Stande sind, Fragen, wie die nachfolgenden, mit Einsicht, Leichtigkeit und in gutem Deutsch zu lösen.)

L. Mit einem Schoppen in 4 Schoppen gemessen, geht wie vielmal?

Sch. —

L. Warum?

Sch. —

L. Mit einer Elle in 4 Ellen gemessen, geht wie vielmal?

Sch. —

L. Warum?

Sch. —

L. Mit einem Mäßchen in 4 Mäßchen gemessen, geht wie vielmal?

Sch. —

L. Warum?

Sch. —

u. s. w.

L. Mit Eins in 4 gemessen, geht demnach auch wie viel mal?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Wie viel ist also 4 gemessen durch 1?
Sch. —
L. Und 1 gemessen in 4 ist wie viel?

Wiederholung, Zusammenstellung (mündlich und schriftlich auf der Schultafel) und Einübung der durch die 4 vorausgehenden Uebungen erzielten Resultate.

$$1 + 1 + 1 + 1 =$$
$$4 \times 1 =$$
$$4 - 1 - 1 - 1 =$$
$$1 : 4 =$$

Tafelrechnen.

Das mündlich Behandelte wird jetzt zur Aufgabe für das schriftliche Rechnen gemacht. (Siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 4, Aufgabe 1.)

Zweite Uebung: 4 verglichen mit 2.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $\begin{matrix} 2 + 2 = 4 \\ 1 + 2 + 1 = 4 \end{matrix}$

$$1 + 2 = 3,\ 3 + 1 = 4.$$

L. (Wir setzen wieder voraus, der Lehrer hat noch seine 4 Stäbchen (oder 4 andere Dinge) in der Nähe, nimmt zuerst eines davon und zeigt es wieder vor, indem er spricht:) Das sind wie viel Stäbchen?
Sch. —
L. Und das (indem er noch 2 von den übrigen 3 Stäbchen nimmt und sie vorzeigt)?
Sch. —
L. Ich thue zu dem 1 Stäbchen noch die 2 Stäbchen. (Er thut es.) Wie viel Stäbchen sind das zusammen?
Sch. —
L. Zu den 3 Stäbchen thue ich noch das 1 Stäbchen (der Lehrer nimmt das letzte und fügt es den 3 bei). Wie viel Stäbchen sind es jetzt?
Sch. —
L. (Der Lehrer wiederholt Dasselbe, aber nur rascher.) 1 Stäbchen und 3 Stäbchen sind also wie viel Stäbchen?
Sch. —
L. 3 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

$$1 + 2 = 3$$
$$+ 1 = 4.$$

L. (Einen Griffel zeigend.) Das sind wie viel Griffel?
Sch. —
L. Zu dem 1 Griffel nehme ich noch 2 Griffel. Wie viel Griffel habe ich jetzt?
Sch. —
L. Dazu nehme ich noch 1 Griffel; wie viel sind jetzt in meiner Hand?
Sch. —
L. 1 Griffel und 2 Griffel sind wie viel Griffel?
Sch. —
L. Und 1 Griffel sind wie viel Griffel?
Sch. —

1, 3, 4.

L. Hebt 1 Finger in die Höhe;
Sch. —
L. So! Legt die Hand wieder auf die Bank.
Sch. —

L. Jetzt zeigt 3 Finger!
Sch. —
L. Die Hand herunter!
Sch. —
L. Zeiget 4 Finger!
Sch. —
L. (Der Lehrer macht einen Strich auf die Tafel.) Was ist das?
Sch. —
L. (Er macht noch 2 Striche dazu.) Wie viel Striche sind das zusammen?
Sch. —
L (Er macht jetzt noch 1 Strich dazu.) Wie viel Striche sind es jetzt?

Wiederholung und Abrundung.

$1 + 2 + 1 = 4.$

L. 1 Strich und 2 Striche und 1 Strich sind demnach wie viel Striche?
Sch. —
L. 1 Tafel und 2 Tafeln und 1 Tafel sind wie viel Tafeln?
Sch. —
L. 1 Kirsche u. s. w. u. s. w. — — 1 Punkt und 2 Punkte und 1 Punkt sind wie viel Punkte?
Sch. —
L. 1 und 2 und 1 sind sonach wie viel?
Sch. —
L. 1 und 2 ist wie viel?
Sch. —
L. 3 und 1 ist wie viel?
Sch. —
L. 1 und 2 und 1 ist wie viel?

$2 + 2 = 4.$

L. Marie, komme einmal zu mir heraus! — So, jetzt halte deine Hände in die Höhe! — Wie viel Hände hat die Marie?
Sch. —
L. Käthchen, komme du auch jetzt zu mir heraus! — Kannst du auch deine Hände in die Höhe halten? — Wie viel Hände hat das Käthchen?
Sch. —
L. Aber wie viel Hände haben die Marie und das Käthchen zusammen?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. 2 Hände und 2 Hände sind also wie viel Hände?
Sch. —
L. Das Käthchen hat 2 Augen, die Marie hat auch 2 Augen. Wie viel Augen haben Käthchen und Marie zusammen?
Sch. —
L. Das Käthchen hat 2 Ohren und Marie hat 2 Ohren. Wie viel Ohren haben sie zusammen?
Sch —
L 2 und 2 ist demnach wie viel?

b. Vervielfachen: Uebung des $2 \times 2 = 4.$

L. Seht jetzt wieder einmal auf die Stäbchen her! (Der Lehrer zeigt 2.) Wie viel Stäbchen sind dies?
Sch. —
L. Wie vielmal 2 Stäbchen sind es?
Sch. —
L. (Der Lehrer zeigt 2 andere Stäbchen.) Und wie viel Stäbchen sind dies?
Sch. —
L. Wie vielmal sind es 2 Stäbchen?
Sch. —
L. (Die ersten 2 Stäbchen zeigend.) Dies sind einmal 2 Stäbchen und

dies (die anderen 2 Stäbchen vorzeigend) sind auch **einmal** 2 Stäbchen; (indem der Lehrer sie zusammenbringt und zusammen vorzeigt, fährt er fort:) wie vielmal 2 Stäbchen sind das zusammen?

Sch. —

L. Wie viel sind demnach 2 × 2 Stäbchen?

Sch. —

L. 1mal 2 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Sch. —

L. 2mal 2 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Sch —

L. (Der Lehrer macht 2 Striche auf die Tafel.) Wie viel Striche sind das?

Sch. —

L. Wie vielmal 2 Striche?

Sch. —

L. (Er macht noch einmal, aber etwas entfernt von den ersteren, 2 Striche.) Wie vielmal 2 Striche sind das (auf die 2 letzten deutend)?

Sch —

L. Wie vielmal 2 Striche sind aber jetzt auf der Tafel?

Sch. —

L. 2mal 2 Striche sind wie viel Striche?

Sch. —

L. 2mal 2 ist also wie viel?

Sch. —

L. 1mal 2 ist wie viel?

Sch. —

L. Und 2mal 2 ist wie viel?

c. **Abzählen: Uebung des** $4 - 2 - 2 = 0$.

$$4 - 2 = 2;\ 2 - 2 = 0.$$

L. (Der Lehrer macht 4 Striche auf die Tafel.) Da habe ich Striche auf die Tafel gemacht. Wie viel sind es?

Sch —

L. Franz, wische — lösche von den 4 Strichen 2 hinweg! (Er thut es.) Wie viel sind jetzt noch da?

Sch. —

L. Wenn ich also von 4 Strichen 2 Striche weglösche — wegwische, so bleiben noch wie viel Striche übrig?

Sch. —

L. Lösche von den 2 Strichen, die übrig geblieben sind, noch 2 Striche weg!

Sch —

L. Wie viel Striche sind jetzt übrig?

Sch. —

L. Wenn ich also von 2 Strichen 2 Striche weglösche, so bleiben noch wie viel übrig?

Sch. —

L. Wir haben also gelernt: 4 Striche weniger 2 Striche sind wie viel Striche?

Sch. —

L. Und 2 Striche weniger 2 Striche sind wie viel Striche?

Sch. —

$$4 - 2 = 2$$
$$- 2 = 0.$$

L. (Der Lehrer macht 4 Kreise oder Ringelchen auf die Tafel.) Das sind wie viel Kreise?

Sch. —

L. Lösche von den 4 Kreisen 2 aus! — Wie viel Kreise bleiben noch?

Sch —

L. Lösche noch 2 Kreise aus! — Wie viel sind jetzt noch übrig?

Sch. —

L. 4 Kreise weniger 2 Kreise sind also wie viel Kreise?

Sch. —

L. Weniger 2 Kreise sind noch wie viel Kreise?

4, 2, 0.

L. Zeiget mir 4 Finger aus euerer linken Hand!
Sch. —
L Jetzt 2 weniger!
Sch. —
L. Noch 2 weniger!
Sch. —
L. Wie viel Finger habt ihr mir zuerst gezeigt?
Sch. —
L. Und dann?
Sch. —
L. Und zuletzt?
Sch. —

$4 - 2 - 2 = 0.$

L. Da habt ihr recht schön gesehen, daß (der Lehrer zeigt dies jetzt selbst noch einmal an seinen Fingern) 4 Finger weniger 2 Finger, weniger 2 Finger wie viel ist?

Sch. —

L. Das ist recht! Denkt nun einmal nach über Das, was ich euch jetzt erzähle: „Gestern habe ich zugesehen, wie sich 4 Spatzen auf dem Dache herzhaft mit einander herumbissen; es dauerte lang, da flogen plötzlich 2 davon fort und gleich darauf noch 2. Wie viel blieben noch auf dem Dache sitzen?

Sch. — u. s. w.
L. 4 weniger 2 ist also wie viel?
Sch. —
L. 2 weniger 2 ist wie viel?
Sch. —
L. Und 4 weniger 2, weniger 2 ist wie viel?

d. Messen: Uebung des 2 : 4 = 2.

L. Von der Zahl 4 haben wir schon allerlei gelernt, aber noch nicht Alles. Wir wollen darum gleich noch Etwas an ihr zu begreifen suchen, Etwas, was viele von euch auch schon an derselben gethan haben, ohne daß ihnen dabei eingefallen ist, sie hätten mit derselben gerechnet. Damit es euch aber bald wieder einfällt und ihr es für immer behaltet, so habe ich da 4 Aepfel (der Lehrer holt sie etwa aus dem Pulte ꝛc. ꝛc.) mitgebracht. Ich stelle sie euch 2 und 2 auf den Pult. Wie viel mal 2 Aepfel sind es aber, Franz?

Sch. —
L. Wie viel Aepfel sind es im Ganzen?
Sch. —
L. 4 Aepfel sind also zusammen (der Lehrer schiebt sie zusammen) wie vielmal 2 Aepfel?
Sch. —
L. So haben wir es ja eben gesehen, Karl, komme heraus, und siehe einmal, wie oft du 2 Aepfel von 4 Aepfeln wegnehmen kannst! Was sollst du thun?
Sch. —
L. Thue es gleich!
Sch. (Er thut es zum ersten Mal.)
L. Was hast du gethan?
Sch. —
L. Wie vielmal hast du 2 Aepfel hinweggenommen?
Sch. —
L. Nimm noch einmal 2 Aepfel hinweg!
Sch. —
L. Was sollst du thun?
Sch. —
L. Thue es!
Sch. —

L. Was hast du eben gethan?

Sch. —

L. Wie vielmal hast du jetzt 2 Aepfel von den 4 Aepfeln weggenommen?

Sch. —

L. Nimm noch einmal 2 Aepfel hinweg!

Sch —

L. Wie vielmal kannst du also 2 Aepfel von den 4 Aepfeln hinwegnehmen?

Sch. —

L Warum aber kannst du 2 Aepfel von 4 Aepfeln nur 2mal hinwegnehmen?

Sch. Weil 2 Aepfel in 4 Aepfeln nur 2mal enthalten sind, oder weil es nur 2 × 2 Aepfel sind.

L. Recht so! In 4 Aepfeln stecken 2 Aepfel nur 2mal, 2 Aepfel sind in 4 Aepfeln nur 2mal enthalten; deßwegen kann man sie auch nur 2mal hinweg- oder herausnehmen. Warum kannst du 2 Aepfel von 4 Aepfeln nur 2mal hinwegnehmen?

Sch. —

L. Wie oft stecken also 2 Aepfel in 4 Aepfeln?

Sch. —

L. 2 Aepfel sind wie vielmal in 4 Aepfeln enthalten?

Sch. —

L. (Dasselbe an Stäbchen und an anderen Dingen.) Das sind wie viel Nüsse?

Sch —

L. Du sollst diese 4 Nüsse unter Karl und Philipp theilen! Bekommt da Philipp das Ganze oder Karl?

Sch. —

L. Es bekommt also weder der Philipp, noch der Karl das Ganze. Was aber bekommt Jeder von dem Ganzen?

Sch. —

L. Recht so! Jeder bekommt nur einen Theil von dem Ganzen. In wie viel Theile also mußt du die 4 Nüsse oder das Ganze theilen?

Sch. —

L. Soll bei dem Theilen der 4 Nüsse Karl mehr bekommen, als Philipp, oder soll Philipp mehr bekommen, als Karl?

Sch. Es soll Keiner mehr bekommen, als der Andere; es soll im Gegentheile Einer so viel bekommen, als der Andere?

L. Beide sollen gleich viel bekommen; du mußt also die 4 Nüsse in 2 gleiche Theile theilen. Was mußt du thun?

Sch. —

L. Da darfst du also nicht gerade so, wie dir die Nüsse in die Hand kommen, herausnehmen und Jedem geben; sondern du mußt, da es nur zwei Knaben sind, 2 Nüsse herausnehmen und dann so fortfahren und dieselben unter Karl und Philipp vertheilen oder austheilen. Thue es gleich, damit wir Alle sehen, wie du dich dabei anstellest!

Sch. (Der Schüler nimmt zuerst 2 Nüsse von den 4 Nüssen heraus und vertheilt sie unter Karl und Philipp.)

L. Was hast du zuerst gethan?

Sch. —

L. Was hast du damit gemacht?

Sch. —

L. Wie viel Nüsse hat Karl bekommen?

Sch. —

L. Und wie viel Philipp?

Sch. —

L. Wie vielmal 1 Nuß hat Jeder?

Sch. —

L. Hast du jetzt schon die 4 Nüsse in 2 gleiche Theile getheilt?

Sch. —

L. Was hast du noch zu thun, um die 4 Nüsse ganz in 2 Theile zu theilen?

Sch. Ich nehme noch einmal 2 Nüsse heraus und vertheile sie unter Karl und Philipp.

L. Thue es gleich!
Sch. (Er thut es.)
L. Wie vielmal 1 Nuß erhält da nochmals ein Jeder?
Sch. —
L. Wie vielmal hast du jetzt 2 Nüsse unter den Karl und den Philipp ausgetheilt?
Sch. —
L. Wie vielmal 1 Nuß hat der Karl bekommen?
Sch. —
L. Und wie vielmal 1 Nuß hat Philipp bekommen?
Sch. —
L. Wie viel Nüsse hast du jetzt im Ganzen ausgetheilt?
Sch. —
L. Unter wie viel Kinder hast du sie getheilt?
Sch. —
L. In wie viele Theile hast du also die 4 Nüsse getheilt?
Sch. —
L. In was für Theile hast du sie da theilen müssen, damit Einer so viel bekam, wie der Andere?
Sch. —
L. Wenn du aber die 4 Nüsse unter Karl und Philipp gleich vertheilst oder sie in 2 gleiche Theile theilst, wie vielmal 1 Nuß bekommt da Jeder?
Sch. —
L. 2mal 1 Nuß sind wie viel Nüsse?
Sch. —
L. Wenn aber die 2 Knaben die 4 Nüsse sich selbst theilen, wie viel bekommt da Jeder?
Sch. —
L. Wenn ich also 4 in 2 gleiche Theile theile, wie viel kommt da auf einen Theil?
Sch. —
L. 2 getheilt in 4 ist demnach wie viel?
Sch. —
L. Hat Karl das Ganze oder die 4 Nüsse bekommen?
Sch. Karl hat nicht das Ganze bekommen.
L. Hat er mehr oder weniger als das Ganze bekommen?
Sch. —
L. Was hat er vom Ganzen bekommen?
Sch. Karl hat einen Theil vom Ganzen bekommen.
L. In wie viel Theile aber hast du das Ganze oder die 4 Nüsse getheilt?
Sch. —
L. Den wie vielten Theil hat also Karl von den 4 Nüssen?
Sch. —
L. Den wie vielten Theil von 4 Nüssen hat Philipp?
Sch. —
L. Statt „den zweiten Theil" sagt man auch die Hälfte (oder ein Halbes.) Was hat also Karl von den 4 Nüssen?
Sch. —
L. Und was hat Philipp von den 4 Nüssen?
Sch. —
L. Wie viel ist demnach der 2te Theil von 4?
Sch. —
L. Wie viel ist die Hälfte von 4?
Sch. —
L. Und wie groß ist 1 Halbes von 4?
Sch. —
L. Wie oftmal aber hast du von den 4 Nüssen ausgetheilt?
Sch. —

L. Wie oftmal geht es so, wenn man mit 2 in 4 theilt [1])?
Sch. —

L. Ganz gewiß habt ihr auch schon früher, als ihr noch gar nicht in die Schule gegangen seid, Aepfel oder Birnen, Klicker ꝛc. ꝛc., wie die Nüsse unter euch getheilt und habt dabei gar nicht daran gedacht, daß ihr damals gerechnet habt. Damit ihr es aber nicht mehr vergeßt, so sagt mir es jetzt noch einmal: Was habt ihr an den Aepfeln wieder rechnen gelernt?
Sch. —

L. Und was habt ihr an den Nüssen gelernt?
Sch. —

L. Jetzt möchte ich aber noch sehen, ob Das, was wir an den Aepfeln und an den Nüssen rechnen gelernt haben, auch an den 4 Schoppen Wasser und noch an anderen Dingen wahr ist. Da ist noch die Schüssel mit dem Wasser von der vorigen Stunde. Wie viel Wasser haben wir hineingemessen?
Sch —

L. Wie vielmal haben wir einen Schoppen Wasser herausgemessen?
Sch. —

L. Wie vielmal also ist 1 Schoppen Wasser in 4 Schoppen Wasser enthalten?
Sch. —

L Heute wollen wir sehen, wie oft wir 2 Schoppen Wasser aus den 4 Schoppen Wasser herausmessen können. Was wollen wir thun?
Sch. —

L. Jakob, du sollst es probiren; komm', und miß 2 Schoppen Wasser aus den 4 Schoppen Wasser heraus!
Sch. —

L Was sollst du thun?
Sch. —

L. Thue es!
Sch. —

L. Was hast du gethan?
Sch. —

L. Wie vielmal 2 Schoppen hast du aus den 4 Schoppen herausgemessen?
Sch. —

L. Miß jetzt noch einmal 2 Schoppen heraus!
Sch. —

L. Was sollst du thun?
Sch. —

L. Thue es!
Sch. —

L. Was hast du wieder gethan?
Sch. —

L. Wie oft kannst du also 2 Schoppen Wasser aus den 4 Schoppen Wasser herausmessen?
Sch. —

L. Mit 2 Schoppen in 4 Schoppen gemessen geht demnach wie vielmal?
Sch. —

L. Warum aber geht dies nur 2mal?
Sch —

L. Wie aber ist es, wenn mit 2 Ellen in 4 Ellen Band gemessen wird? — Wie vielmal wird dies gehen?
(u. s. w.)
Sch. —

L. Warum?
Sch. —

---

1) Wie hier der Begriff des Theilens eingeführt ist, so oder auf ähnliche Weise mag der Lehrer verfahren, wenn er früher, z. B. bei der Zahl 2 und 3 diesen Begriff mit dem des Enthaltenseins und Messens verbinden will. Dasselbe gilt auch für die nächstfolgenden Uebungsstufen.

L. Mit 2 in 4 gemessen geht demnach immer wie vielmal?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Mit 2 in 4 gemessen ist darum wie viel?

Wiederholung, Zusammenstellung (mündlich und schriftlich auf der Schultafel) und Einübung der durch die 4 vorausgehenden Uebungen erzielten Resultate.

$$1 + 2 + 1 =$$
$$2 + 2 =$$
$$2 \times 2 =$$
$$4 - 2 =$$
$$2 : 4 =$$

Tafelrechnen

(Siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 4, Aufgabe 2!)

Die Vorbereitung zum Ueben dieses Stoffes geschieht, wie dies bereits schon auf verschiedenen Stufen gezeigt wurde.

Dritte Uebung: 4 verglichen mit 3.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $3 + 1 = 4$, $1 + 3 = 4$

L. An den Aepfeln 2c. 2c., die wir in der vorigen Stunde hatten, können wir immer noch mehr lernen. Heute aber wird es euch leichter gehen. Da sind sie schon. (Der Lehrer stellt einen Apfel, sichtbar für alle Kinder, auf den Pult und frägt:) Wie viel Aepfel sind dies?
Sch. —
L. Wie viel Aepfel habe ich noch hier in der Hand?
Sch. —
L. Ich lege sie jetzt zusammen, damit wir sehen, wie viel 1 Apfel und 3 Aepfel zusammen sind. (Er thut es.) Wer weiß es schon? — Philipp, sage mir es recht laut!
Sch. —
L. Theodor, du auch! u. s. w.
Sch. —
L. Sprecht's alle zusammen!
Sch. —
L. Aber jetzt wollen wir einmal die Sache umkehren. (Der Lehrer hat die 4 Aepfel hinweggenommen und wieder 3 Aepfel hingestellt.) Wie viel Aepfel sind dies (auf die 3 Aepfel deutend)?
Sch. —
L. Und wie viel Aepfel habe ich noch hier in der Hand?
Sch. —
L. Ich will jetzt zu den 3 Aepfeln den 1 noch hinzulegen. (Er thut es.) Wie viel Aepfel sind dies zusammen?
Sch. —
L. Also wieder 4. 3 und 1 ist also wie viel?
Sch. —
L. Und 1 und 3 ist also auch wie viel?
Sch. —
(Dasselbe zeige der Lehrer noch an anderen Dingen.)

b. Vervielfachen: Uebung des $1 \times 3 + 1 = 4$, $3 \times 1 + 1 = 4$

L. (Der Lehrer nimmt wieder vier Dinge z. B. die Aepfel 2c. 2c. in die

Hände und zwar in die eine Hand 3 und in die andere Hand 1 und zeigt zuerst die drei Aepfel, fragend:) Wie viel Aepfel sind dies?

Sch. —

L. Wie vielmal 3 Aepfel sind dies?

Sch. —

L. Wie viel fehlen noch, bis es 4 Aepfel sind?

Sch. —

L. Wenn ich zu den 1mal 3 Aepfeln noch 1 Apfel lege, wie viel sind es dann zusammen?

Sch. —

L. Wie viel sind also einmal 3 Aepfel und 1 Apfel?

Sch. —

L. 1mal 3 Aepfel und 1 Apfel sind wie viel Aepfel?

Sch. —

L. Wie ihr es eben gesagt habt, gerade so will ich sie auf den Tisch (Pult) legen (Er legt zuerst 3 Aepfel hin.) Wie viel Aepfel habe ich auf den Tisch gelegt?

Sch. —

L. Wie vielmal 3 Aepfel liegen da?

Sch. —

L. Ich lege den 1 Apfel noch dazu. Wie vielmal 3 Aepfel liegen jetzt da?

Sch. Einmal 3 Aepfel und 1 Apfel.

L. Wie viel Aepfel sind dies im Ganzen?

Sch. —

L. 1mal 3 Aepfel und 1 Apfel sind demnach wie viel Aepfel?

Sch. —

(Dasselbe noch an Nüssen, Strichen und Punkten u. s. w.)

L. $1 \times 3 + 1$ ist also wie viel?

Sch. —

c. Abzählen: Uebung des $\begin{matrix} 4 - 3 = 1 \\ 4 - 1 = 3 \end{matrix}$

L. Franz, da liegen die 4 Aepfel noch auf dem Pulte. Gehe hin, und nimm 3 Aepfel von den 4 Aepfeln weg!

Sch. (Er thut es.)

L. Wie viel Aepfel sind noch auf dem Pulte?

Sch. —

L. 4 Aepfel weniger 3 Aepfel sind demnach wie viel Aepfel?

Sch. —

L. (Der Lehrer lasse die Kinder das Nämliche auch an anderen Dingen erkennen.) 4 weniger 3 ist wie viel?

Sch. —

L. Wenn ich aber die 4 Aepfel nehme (er nimmt sie wieder alle 4) und 1 Apfel davon wegthue. (Er thut es.) Wie viel bleiben mir dann noch in der Hand? (Er zeigt die Hand mit den übrigen Aepfeln.)

Sch. —

L. 4 Aepfel weniger 1 Apfel sind also wie viel Aepfel? (Dieses mögen die Kinder auch noch an anderen Dingen sehen. Wie wiederholen, daß man nie zu einer anderen Uebung übergehe, wenn nicht das Vorhergehende gut verstanden ist.)

Sch. —

L. 4 — 1 ist wie viel?

Sch. —

L. 4 — 3 ist wie viel?

d. Messen: Uebung des 3 : 4 = 1 (1).

L Wer von euch kann mir jetzt schon sagen, wie oft 3 Aepfel von 4 Aepfeln weggenommen werden können?

Sch. —

L. Recht so; aber unser kleiner Max hat es nicht gleich gewußt. Komm' heraus, und sieh selbst, wie oft du 3 Aepfel von den 4 Aepfeln wegnehmen kannst! Da sind die 4 Aepfel Max, was also sollst du thun?

Sch. —

L. Thue es!
Sch. —
L. Was hast du gethan?
Sch. —
L. Wie vielmal hast du 3 Aepfel von den 4 Aepfeln weggenommen?
Sch. —
L. Wie viel Aepfel bleiben noch übrig?
Sch. —
L. Nimm noch einmal 3 Aepfel hinweg!
Sch. —
L. Wie vielmal kannst du also 3 Aepfel von den 4 Aepfeln hinwegnehmen?
Sch. —
L. Und was bleibt aber dann noch übrig?
Sch. —
L. Wie vielmal kannst du also 3 Aepfel von den 4 Aepfeln wegnehmen oder herausnehmen, und was bleibt noch übrig?
Sch. Ich kann 1 × 3 Aepfel von 4 Aepfeln wegnehmen, und 1 Apfel bleibt noch übrig
L. Wie nennt man Das, was noch übrig bleibt?
Sch. —
L. Wie viel bleibt noch Rest, wenn man 3 Aepfel von 4 Aepfeln herausnimmt?
Sch. —
L. Jetzt sag' mir noch einmal: Wie vielmal kann man 3 Aepfel von 4 Aepfeln herausnehmen, und wie viel bleibt noch Rest?
Sch. —
L. Warum aber kann man 3 Aepfel von 4 Aepfeln nur 1mal wegnehmen?
Sch. —
L. So ist es recht! Wenn ihr aber Das jetzt recht gut wißt, so könnt ihr mir auch sagen, wie oft ich 3 Schoppen Wasser aus 4 Schoppen Wasser herausmessen kann?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Was bleibt aber auch dabei noch Rest?
Sch. —
L. Also mit 3 Schoppen in 4 Schoopen Wasser gemessen geht wie vielmal, und was bleibt noch Rest? u. s w.
Sch. —
L. Und mit 3 in 4 gemessen geht auch wie vielmal, und wie viel bleibt dabei noch Rest?
Sch. —

Wiederholung, Zusammenstellung (mündlich und schriftlich auf der Schultafel) und Einübung der durch die 4 vorausgehenden Uebungen erzielten Resultate.

3 + 1 = 4	1 + 3 = 4
1 × 3 + 1 = 4	
4 — 3 = 1	4 — 1 = 3
3 : 4 = 1 (1)[1]	(3 in 4 1mal, mit 1 Rest.)

Tafelrechnen.

Für das Tafelrechnen siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 4, Aufgabe 3!

Einzuschaltende Uebung.

(4 verglichen mit 4

4 = 4
4 × 4 = 4
4 — 4 = 0
4 : 4 = 1.)

---

1) Hierbei ist die zum zweiten Mal auftretende Schreibweise den Kindern nochmals zu erklären.

Vierte Uebung: Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 4 und den in 4 enthaltenen Zahlen.

Diese Uebung beginnt mit Aufsuchen und Vergleichen von Gegenständen in besonderer Rücksicht auf die Zahl 4 und die in ihr enthaltenen Zahlen z. B. mit Aufsuchen und Vergleichen von Thieren mit 4 Beinen und 2 Beinen, — von Fahrzeugen mit 1, 2 und 4 Rädern, u. s. w. Die Stube hat 4 Wände 2c. 2c. Daran anknüpfend kann etwa auf folgende Weise fortgefahren werden:

L. Da habe ich ein Säckchen voll Klicker. Fritz, komme zu mir, und hole 4 heraus!
Sch. (Er thut es.)
L. Wilhelm, hole mir 2 heraus!
Sch. (Er thut es.)
L. Der Konrad soll auch zu mir kommen und 1 Klicker aus dem Säckchen herausnehmen!
Sch. (Er thut es.)
L. Anton, nimm dir jetzt 3 Klicker aus dem Säckchen heraus!
Sch. (Er thut es.)
L. Haltet euere Klicker jetzt alle in die Höhe!
Sch. (Sie thuen es.)
L. Wer hat die meisten Klicker?
Sch. —
L. Wer hat nur 1 Klicker weniger, als der Fritz?
Sch. —
L. Wie viel Klicker hat der Anton?
Sch. —
L. Der Fritz?
Sch. —
L. Wie viel Klicker hat der Fritz mehr, als der Anton?
Sch. —
L. Was ist also mehr, 3 oder 4?
Sch. —
L Um wie viel ist 4 mehr, als 3?
Sch. —
L. Um wie viel ist 3 weniger, als 4?
Sch. —
L. Wer hat 1 Klicker weniger, als der Anton?
Sch. —
L. Wie viel Klicker hat der Wilhelm?
Sch. —
L. Der Anton?
Sch. —
L. Was ist also mehr, 2 oder 3?
Sch. —
L. Um wie viel ist 3 mehr, als 2?
Sch. —
L. Um wie viel ist 2 weniger, als 3?
Sch. —
L. Wer hat einen Klicker weniger, als der Wilhelm?
Sch. —
L. Wie viel Klicker hat der Konrad?
Sch. —
L. Und der Wilhelm?
Sch. —
L. Was ist hier wieder mehr, 1 oder 2?
Sch. —
L. Um wie viel ist 2 mehr, als 1?
Sch. —
L. Um wie viel ist 1 weniger, als 2?
Sch. —

L. 4 ist also um 1 mehr, als wie viel?
Sch. —
L. 3 ist um 1 mehr, als wie viel?
Sch. —
L. 2 ist um 1 mehr, als wie viel?
Sch. —
L. 1 ist um 1 weniger, als wie viel?
Sch. —
L. 2 ist um 1 weniger, als wie viel?
Sch. —
L. 3 ist um 1 weniger, als wie viel?
Sch. —
L. 3 ist also um 1 weniger, als welche Zahl?
Sch. —
L. 3 ist aber um 1 mehr, als welche Zahl?
Sch. —
L. 2 ist um 1 kleiner, als welche Zahl?
Sch. —
L. 2 ist aber um 1 größer, als welche Zahl?

Wie groß ist der Unterschied zwischen 4 und 2?

Gebet mir unter den euch bekannten Zahlen 2 Zahlen an, die um Eins rc. rc. verschieden sind?

Nennet mir 2 Zahlen, deren Unterschied 2 ist?

Ganz auf dieselbe Weise sind den Kindern durch anschauliches Vergleichen folgende Zahlenverhältnisse zum Verständnisse zu bringen:

4 ist 1 mehr, als 3, 2 mehr, als 2, 3 mehr, als 1.
3 ist 1 weniger, als 4, 1 mehr, als 2, 2 mehr, als 1.
2 ist 2 weniger, als 4, 1 weniger, als 3, 1 mehr, als 1.
1 ist 3 weniger, als 4, 2 weniger, als 3, 1 weniger, als 2.
4 ist das 4fache von 1, das 2fache (Doppelte) von 2.
1 ist der 4te Theil von 4, 2 ist die Hälfte von 4.
Aus welchen 2 gleichen Zahlen ist 4 entstanden?
Aus welchen 2 ungleichen Zahlen ist 4 entstanden?

Wenn man, wie seither gezeigt wurde, durch Anschauung der Concrete in seinen mannigfaltigen Erscheinungen vorgeführt hat, dann vertraue man auch, daß die natürliche Entwicklungskraft der Menschennatur ohne weiteres Zuthun das Allgemeine davon abstrahire, und hüte sich ja, das natürliche Wachsthum der Vorstellung durch voreiliges Grübeln und Fragen über Dinge, die zwar in dem kindlichen Geiste schon da sind, welche aber kaum der höher gebildete Erwachsene in wissenschaftliche Ausdrücke zu fassen vermöchte, zu stören, gleich dem Kinde, das aus Ungeduld die gestern gesetzte Bohne schon heute wieder aufgräbt, um zu sehen, ob sie schon gekeimt habe, und dadurch die zarten Würzelchen wieder losreißt.

§.365. b. **Schnellrechnen.**

Kopfrechnen.

Die sämmtlichen Stufen des Schnellrechnens entwickeln sich bei jeder folgenden Zahl zu einer immer größere Erweiterung zulassenden, interessanten, die Aufmerksamkeit mehr und mehr fesselnden und die Denkkraft stärkenden Uebung. Das Ziel der einzelnen Uebungen bleibt immer, **daß die Antwort augenblicklich erfolgen muß.**

I.

Wiederholung des bereits Gelernten

nach der auf Seite 608 bei der Zahl 2 im Schnellrechnen I. gegebenen Anleitung.

II.

Das eigentliche Schnellrechnen.

1 Das Schnellrechnen mit 2 Zahlen.

L. Wie viel ist 4 weniger 2?

2 × 2 = ?
4 — 1 = ?
2 + 2 = ?
4 — 3 = ?
3 + 1 = ?

2 : 4 = ?
1 + 3 = ?
4 — 2 = ?
u. s. w.

L. Nennet mir jetzt Zahlen, die immer um 1 größer sind, als die, welche ich euch nenne! Es muß aber schnell gehen; also recht aufgepaßt. (Die Fragen gehen in der Regel an einzelne Kinder. Es werden aber möglichst Alle öfters zu berücksichtigen gesucht. Nur selten ist dabei die Reihe einzuhalten. Am Schlusse können auch einige Fragen im Chore beantwortet werden.) (Der Lehrer spricht nun:) „2."

Sch. 3.
L. 1.
Sch. 2.
L. 3 — (u. s. w.)
Sch. 4.

Es ist dies durcheinander, rasch und viel zu üben So bei jeder neuen Frage, bis die Kinder überall eine gewisse Fertigkeit zeigen. Wir rathen, diese Uebungen bei jeder Zahl sehr zu berücksichtigen.

L. Die Zahl, die ihr nennet, soll um 2 größer sein, als die meinige. Ich fange gleich wieder an: „2."
Sch. 4.
L. 1.
Sch. 3.
L. Die Zahl soll um 3 größer sein, als die meinige. Die meinige heißt 1 Wie heißt euere, Franz?
Sch. 4.
L. Nennet mir jetzt Zahlen, die immer um 1 kleiner sind, als die, welche ich euch nenne! Aber rasch! „3!"
Sch. 2.
L. 4.
Sch. 3.
L. 2 (u. s. w. durcheinander).
Sch 1.
L. Die Zahl, eie ihr mir nennet, soll um 2 kleiner sein, als die meinige! „4!"
Sch 0.
L. 4.
Sch. 2.
L. 3. (u. s. w.)
Sch. 1.
L. Sie soll um 3 kleiner sein! „3!"
Sch. 0.
L. 4.
Sch. 1.
L. Nennet mir jetzt Zahlen, die noch einmal so groß sind, als die, welche ich euch nenne! „1!"
Sch. 2.
L. 2.
Sch. 4.
L. Nennet mir jetzt Zahlen, die halb so groß oder die Hälfte sind von der Zahl, die ich euch nenne! „2!"
Sch. 1.
L. 4.
Sch. 2.

L. Die Zahl, die ihr nennet, soll der dritte Theil von meiner Zahl sein! „3!"
Sch. 1.
L. 4.
Sch. 1 u. (1). (Eins, und Eins bleibt Rest.)
L. Sie soll der vierte Theil sein! „4!"
Sch. 1.

b. Das Schnellrechnen mit 3 Zahlen.

(Die Behandlungsweise für 3, 4 und mehr Zahlen ist auf Seite 609 gezeigt siehe daselbst!)

Wie viel beträgt 2 und 2[1]) weniger 3?

Wie viel ist 4mal 1 weniger 2?

4 — 2[1]) + 1 =	4 — 2 × 2 =
2 × 2 — 3 =	2 + 2 : 3 =
4 — 3 × 3 =	4 — 3 × 4 =
2 : 4 × 2 =	1 + 1 × 2 =
3 : 1 + 1 =	1 + 3 : 2 =

u. s. w.

c. Das Schnellrechnen mit 4 Zahlen.

4 — 2 + 1 : 3 = 1
3 + 1 : 2 × 2 = 4
2 : 4 × 2 + 3 = 1
2 + 2 — 1 : 2 = 1 (1)
2 × 2 — 3 × 4 = 4
u. s. w.

d. Das Schnellrechnen mit mehr als 4 Zahlen.

2 + 2 — 3 + 3 : 2 = 2
3 — 2 × 4 : 2 × 2 = 4
2 : 4 × 2 — 3 × 4 = 4
2 × 2 — 3 + 2 × 1 + 1 — 2 verdoppelt!
4 — 1 — 1 — 1 + 2 + 1 — 3, wie viel weniger, als 4?
u. s. w.

Tafelrechnen.

Die für das Kopfrechnen verzeichneten Aufgaben können jetzt auch schriftlich gelöst werden; ferner siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 4, Aufg. 6.

§.366. c. Kombiniren.

Kopfrechnen.

L. Welche Rechenbeispiele geben immer, wenn sie ausgerechnet werden, 4? (Zerleget 4 auf möglichst verschiedene Weise!)

Sch.	4 ist 1 + 1 + 1 + 1	4 ist 2 + 1 + 1
	4 ist 2 + 2	4 ist 1 + 2 + 1
	4 ist 2 × 2	4 ist 1 × 2 + 2
	4 ist 1 + 3	4 ist 2 : 4 × 2
	4 ist 3 + 1	4 ist 2 : 4 + 2

u. s. w. u. s. w. (Möglichst alle Fälle.)

Hier ist die Hauptsache, recht anzuregen und zu immer neuen Auflösungsarten zu ermuthigen; das regsame, wetteifernde Streben nach solchen übt das Denken außerordentlich.

Welche Zahl ergänzt 1 zu 4?

Welches ist die Ergänzungszahl zu 3, daß es 4 gibt?

Ich will 2 so vermehren, daß es 4 ist. Wie viel muß ich zuzählen?

---

1) Wiederholt wird hier bemerkt, daß jede genannte Operation an der vorhergehenden Zahl oder dem vorher erhaltenen Resultate gleich ausgeführt wird.

Fragen anderer Art:

Welche Zahl muß ich 2mal nehmen, um 4 zu bekommen?
Von welcher Zahl ist 4 das Doppelte?
Von welcher Zahl ist 2 die Hälfte?
Von welcher Zahl ist 1 der vierte Theil?
Welche Zahl läßt sich 2mal von 4 wegnehmen?
Welche Zahl ist um 3 größer, als 1?
Wie viel muß ich zu der Hälfte von 4 noch hinzuthun, um 4 zu bekommen?
Wie viel mal 1 hat die Hälfte von 4 weniger, als 3?
Wie viel fehlt an 3mal 1 zu 2 × 2?
Um wie viel ist 4mal 1 größer, als 1mal 3?

Zerleget 4 in alle Zahlen, von denen sie ein Vielfaches ist! (Zerleget 4 in Factoren!)

Eins ist der vierte Theil oder ein Viertheil (Viertel) von 4. Wie viel Einer haben demnach 2, 3 und 4 Viertel? — Wie viel ist 2mal der 4te Theil von 4?

Dreimal 1 Viertel von 4 genommen, gibt wie viel?
Ein Viertel von 4 und die Hälfte von 2 geben zusammen?
Der dritte Theil von 3 und die Hälfte von 4 geben?

Tafelrechnen.

Schreibet Rechenbeispiele auf euere Schiefertafeln, bei welchen immer, wenn sie ausgerechnet werden, 4 herauskommt! — Ferner siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 4, Aufg. 4 und 5!

II. Die angewandte Zahl.

Nur Kopfrechnen. §.367.

a. Zusammenzählen.

Nennet mir Thiere, welche 4 Beine haben!
Wie viel Beine haben die meisten Tische? (Stühle)?
Wir haben 4 Jahreszeiten; wie heißen sie?
Wir haben 4 Weltgegenden; nenne sie!

In meinem Rocke und in meiner Weste habe ich mehrere Säcke; in dem Sacke habe ich 1 Kreuzer, in dem habe ich auch 1 Kreuzer, da in diesem Sacke ist 1 Kreuzer, und in diesem Sacke ist noch 1 Kreuzer. Wie viel Kreuzer habe ich in Allem?

Wie viel Buchstaben muß ich schreiben, wenn ich das Wort „Karl" schreiben will?

Zwei Geschwister trugen Wecke nach Hause; das Kleinere von ihnen trug 1 Weck, das Größere aber trug 3 Wecke. Wie viel Wecke brachten sie miteinander nach Hause?

Wenn auf einem Dache 2 Tauben sitzen und noch 2 zu diesen hin fliegen. Wie viel Tauben sitzen dann auf dem Dache?

Maria bekam auf ihren Namenstag von ihrer Großmutter eine Sparbüchse geschenkt; in diese legte sie ihr gleich 2 Kreuzer; dazu gab der Vater ihr noch 1 Kreuzer, und als sie zu ihrer Mutter kam, steckte diese ihr noch 1 Kreuzer dazu. Wie viel Geld hatte Maria jetzt schon in ihrer Sparbüchse?

Ein Knabe spielt mit seinen Kameraden um Klicker; da gewinnt er zuerst einen, dann 2 und dann noch 1. Wie viel Klicker hat er gewonnen?

In meinem Garten habe ich einen Rosenstock; an demselben blühete gestern zuerst 1 Rose; heute Morgen fing noch eine Rose an zu blühen, und bald darauf blüheten noch 2 weitere Rosen. Wie viel Rosen blüheten jetzt an dem ganzen Rosenstocke?

Wer kennt 2 Thiere, die zusammen 4 Augen (4 Hörner, 4 Füße) haben?

An einer neu angelegten Straße standen auf der einen Seite zwei neue Häuser, und in diesem Jahre wurden noch zwei auf die andere Seite gebaut. Wie viel Häuser stehen jetzt an der Straße?

Wie schwer wiegen zwei Kisten, wovon die eine 1 und die andere 3 Pfund schwer ist?

Ein Vierteljahr hat 3 Monate. Ein Monat hat 4 Wochen. Wie viel Wochen hat ein halber Monat?

b. Abzählen.

Anna hatte in einem großen Blumentopfe 4 Tulpen, die sie aber sehr schlecht begoß. Da verwelkten ihr zuerst eine, dann noch eine und noch eine. Wie viel hatte sie jetzt noch?

Hier sitzen wie viel Mädchen? — Wie viel müssen noch dazu kommen, damit 4 da sitzen?

Da sind 3 Finger; wie viel fehlen noch zu 4 Fingern?

In einem Schwalbenneste sind 4 junge Schwalben, in einem anderen aber sind nur 2; wie viel sind in dem einen mehr, als in dem anderen?

Auf meiner Geige sind 4 Saiten. Wie viel bleiben ganz, wenn eine zerreißt?

Eine Frau hat 4 Enten. Wie viel behält sie noch, wenn sie 2 davon verkauft? — Wie viel aber, wenn sie 3 verkauft?

Ein Kind holt einen Häring, gibt dem Krämer 1 Batzen[1]) dafür, erhält aber gleich wieder 1 Kreuzer zurück. Wie theuer ist der Häring? (1 Batzen = 4 Kreuzer.)

Ein kleiner Knabe bekam einmal von seinem Vater 4 Klicker geschenkt; davon hat er aber bald darauf 2 verloren. Wie viel hatte er da noch? — Und diese 2 nahm ihm ein böser Bube; wie viel hatte er jetzt noch?

Eine Henne hatte einmal auf einem Neste voll Eier mehrere Wochen lang gebrütet, und endlich sind ihr 4 junge Hühnchen aus den Eiern geschlüpft. Von diesen 4 Hühnchen hat ihr gleich am ersten Tage die Katze 3 gefangen und gefressen. Wie viel Hühnchen hatte die Henne jetzt noch?

Ein guter Knabe wußte einmal ein Vogelnest mit 4 Jungen. Alle Tage sah er den Alten von fern zu, wie sie die Jungen fütterten, that ihnen aber nie Etwas zu Leid. Da kam er eines Tages wieder hin und sah nur noch 1 Junges das Köpfchen aus dem Neste hervorstrecken; denn die anderen waren froh und munter ausgeflogen. Könnt ihr mir jetzt sagen: Wie viel Jungen waren damals ausgeflogen?

Wie viel Kreuzer mußt du noch auf den Groschen legen, damit es 1 Batzen ist?

Wie viel Räder hat der Wagen mehr, als das Spinnrad?

Ein Brod wiegt 4 Pfund; wie viel weniger wiegt eines von 2, (3, 1) Pfund? Welches ist das Schwerere? Welches ist das Leichtere?

c Vervielfachen.

Ein Weck kostet 1 Kreuzer; was kosten 4 Wecke?

Eine Bretzel kostet 2 Kreuzer; wie viel Geld kosten 4 Bretzeln?

Emma bezahlte für 1 Quentchen Seide 1 Groschen; wie viel Groschen kostet das Loth? 4 Quentchen = 1 Loth[1]).

Aufl. 4 { . Quentchen, . Quentchen, . Quentchen, . Quentchen }   4 { 1 Groschen, 1 Groschen, 1 Groschen, 1 Groschen }

oder

1 Loth   4 Groschen.

Ein Spatz hat wie viel Füße? — Wie viel mal 2 Füße?

Wie viel mal 2 Füße hat eine Kuh?

Was kosten 2 Pfund Kirschen, wenn 1 Pfund Kirschen 2 Kreuzer kostet?

Zwei Jäger gingen auf die Jagd, und jeder nahm 2 Hunde mit. Wie viel Hunde waren bei dieser Jagd?

---

1) Jede Münze, jedes Maß, sowie jedes Gewicht muß wenigstens beim ersten Vorkommen in der Wirklichkeit vorgezeigt werden. — Das Verfahren dabei ist einfach. Z. B. da sind mehrere Geldstücke. Wer kennt schon das, welches 4 Pfenige gilt? — Wer kennt auch die 4 Pfenige schon? — Welches Geldstück kennt ihr noch? 2c. 2c. — 4 Kreuzer sind 1 Batzen. (Die neu vorkommenden Geldstücke werden mit den schon kennen gelernten den Kindern vorgelegt, erstere von denselben herausgesucht und benannt, neben und auf die anderen gelegt und ihrer Größe und ihrem Ansehen nach verglichen. — Ebenso ist bei den Maßen und Gewichten zu verfahren?)

Wenn man in einer Woche 2 Federkiele verbraucht; wie viel verbraucht man dann in 2 Wochen?

Ein Laufsbube erhält täglich einen Kreuzer. Wie viel Kreuzer erhält er in 3 Tagen? — In 4 Tagen?

Wie viel Wolle erhält man von 2 Schafen, wenn man von 1 Schaf 2 ℔ Wolle erhält?

Wie viel mal so schwer ist das Brod von 4 Pfund, als das von 2 Pfund?

d. Messen.

4 Birnen kosten 4 Kreuzer; was kostet 1 Birne?

Ein gewöhnlicher Griffel kostet 1 Pfennig. Wie viel von diesen Griffeln kannst du für 4 Pfennige kaufen?

Ein gemalter Griffel kostet 2 Pfennige. Wie viel gemalte Griffel kannst du für 4 Pfennige kaufen?

Auflösung: So oft ich dem Krämer 2 Pfennige hinlege, gibt er mir 1 gemalten Griffel. 4 Pfennige sind 2×2 Pfennige. Lege ich ihm die 2×2 Pfennige hin, so gibt er mir 2×1 gemalten Griffel. Anschaulich mit Pfennigen und Griffeln oder auf der Tafel:

| | | . gemalter Griffel
| | | . gemalter Griffel
also für
4 Pfennige 2 gemalte Griffel.

Emma hatte ihrer Mutter 1 Loth Seide geholt. Wie viel Quentchen waren das?

Welcher Theil von 1 Lothe ist 1 Quentchen?

Welcher Theil vom Lothe sind 2 Quentchen?

Wenn 1 Quentchen 2 Groschen kostet, kann man da für 4 Groschen 1 Loth bekommen? = Was wird man dafür bekommen?

Eine Frau kochte von 1 Loth Kaffee 4mal. Wie viel nahm sie jegesmal?

Hier sind 4 Bohnen. Wie viel mal 2 Bohnen sind es?

Es sollen die 4 Aepfel unter Maria und Barbara gleichmäßig (so daß beide Mädchen gleich viel bekommen) vertheilt werden. Wer will es thun? — Wie viel bekommt Jedes? — Den wie vielten Theil von den 4 Aepfeln hat jedes Mädchen erhalten? — Wie viel ist die Hälfte von 4? — Jetzt soll Maria einen Apfel an Elisabeth und Barbara einen Apfel an Käthchen abgeben. — Welches dieser Mädchen hat nun die meisten? — Jedes hat den wie vielten Theil von 4 Aepfeln? — Wie heißt der 4te Theil noch mehr? (Viertel.)

Ein Mann, der einen großen Garten hatte, schenkte einmal dem Knaben seines Nachbars 4 sehr schöne Trauben; von diesen war einer so groß, wie der andere. Da eilte der Knabe nach Hause und gab von Dem, was er geschenkt bekam, seiner Schwester 1 Viertel und seinem Vater 1 Viertel und seiner Mutter das Uebrige. Wie viel Trauben gab er seiner Mutter? — seinem Vater? — seiner Schwester?

2 Ochsen gehen an einem Joche; wie viel Joche braucht ein Bauer zum Einspannen von 4 Ochsen?

Wie viel Bretzeln bekommst du für 4 Kreuzer, wenn 1 Bretzel 2 Kr. kostet?

Zwei Kinder sollen sich in 4 Bretzeln (zu gleichen Theilen) theilen; wie viel bekommt eins?

e. Mehrere der 4 Grundrechnungsarten in Verbindung miteinander.

Wenn Einer drei Ochsen hat und noch einen dazu kauft, wie viel Ochsen sind dann in seinem Stalle? — Wenn er aber drei davon auf den Acker schickt, wie viel bleiben dann zu Hause? — Wenn zwei? — Sind dann mehr zu Hause oder mehr auf dem Acker? — Wie sagt man, wenn eben so viele weggehen, als dableiben? — Wenn aber drei hinausgeschickt werden? — Sage noch einmal, wie viel von vier Ochsen man jedesmal anspannen kann, um auf den Acker zu fahren! — Wenn aber der erste der zu Hause bleibenden Ochsen braun und der andere schwarz ist, wie viel Ochsen sind dann zu Hause? — Und wenn ein weißer nach Hause kommt? — Wie viel sind noch auf dem Acker? — Wenn nun dieser eine grau ist, und Abends kommt dieser auch nach Hause und bringt für sich und

jeden anderen Ochsen einen Bündel Klee mit; wie viel Bündel müssen es sein? — Und wenn die Hälfte der Ochsen gefressen hat, wie viel Bündel sind noch für die anderen da?

Sage mir, wenn du bei euerer Nachbarin für deine Mutter Milch holst, und die Nachbarin mißt dir nun 4mal 1 Schoppen in deinen Topf, wie viel Schoppen hast du dann? — Jetzt denke dir, die Mutter mißt 2mal 1 Schoppen Milch aus dem Topfe heraus und kocht damit Suppe, wie viel Schoppen sind jetzt noch im Topfe? — Aber jetzt gib weiter acht! Abends kocht die Mutter einen Kaffee; da nimmt sie noch 2mal 1 Schoppen aus dem Topfe heraus. Wie viel Schoppen sind jetzt noch in dem Topfe?

Denke dir wieder einmal einen schönen Apfel. Wenn wir ein Messer nehmen und ihn mitten durchschneiden; wie viel Stücke haben wir dann? — Wie heißt ein solches Stück? — Schneiden wir jedes Stück (jetzt Hälfte) noch einmal durch, wie viel Stücke haben wir dann? — Wie heißt jedes Stück? — Nehmen wir von den 4 Vierteln 1 Viertel weg, wie viel bleiben dann übrig? — Wie viel, wenn man 2 Viertel wegnimmt? — Wie viel, wenn man 4 Viertel wegnimmt?

Ein Batzen hat 4 Kreuzer, ist so viel werth, als 4 Kreuzer. Wie viel Kreuzer bekommt man sonach für 1 Batzen? Wie viel Kreuzer sind 1 Groschen und 1 Kreuzer? Wenn du davon 2 Kreuzer ausgibst und 1 verlierst; wie viel hast du dann noch?

§.368. Fünfte Stufe.

Praktische Behandlung der Zahl Fünf.

Vorbemerkung. Bei den Zahlen 1, 2, 3 und 4 glauben wir die Art und Weise, nach Grube's Methode mit Kindern von 6 bis 7 Jahren zu rechnen, klar, anschaulich und vollständig gezeigt zu haben. Wir geben deßhalb bei der Zahl 5 nur noch den Gang der Ue.ungen und überlassen die speziellere Ausführung dem Lehrer; auch wird es nach dem Vorausgeschickten nicht mehr schwer sein, den Lehrgang, wie er bei den besprochenen Zahlen eingehalten wurde und die Behandlungsweise auf die nun folgenden zu übertragen. Diesem fügen wir jedoch noch bei, daß es nicht nöthig ist, eine jede Zahl mit gleicher Ausführlichkeit zu behandeln; denn während die Zahlen 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24 u. s. w. sehr mannigfaltige und dankbare Uebungen in Masse zulassen, sind die Zahlen 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23 u. s. w. viel weniger zu einer ausführlichen Behandlung geeignet. Nie aber dürfen dieselben übergangen werden, weil auch sie wieder Uebungen bieten, die bei den erstgenannten Zahlen weniger vorkommen, und deßhalb hier besonders zu betonen sind.

Zu der Zahl 5 insbesondere hat die Natur selbst das wichtigste Zählmittel an den Fingern gegeben, und wir wollen nicht klüger sein, als alle Völker, die davon ihr dekadisches System gelernt haben. Auch wird es mit dem Größerwerden der Zahlen immer nöthiger, die in ihnen enthaltenen Mengen an vorhandenen Dingen wirklich zählen, das heißt die Kinder sich in der Erforschung derselben üben zu lassen, während bis vier unser Augenmerk dahin ging, daß sie außer dem Inhalte dieser Zahlen, die Gesammtvorstellung derselben sich einprägten und sie gleichsam an dieser Physiognomie mehr auf den ersten Blick erkennen, was bei größeren Zahlen selbst den Erwachsenen nicht zugemuthet werden kann.

Zu dem Ende ist Nichts bequemer, als jeden Finger nach und nach aufzurichten, wie er zu den vorigen gezählt wird. Doch ist sehr viel Vorsicht nöthig, damit die Kinder den Grundzahlnamen, den sie nennen, dabei nicht als einen Ordnungszahlnamen für den zuletzt hinzugezählten Finger und so auf eine Einheit allein beziehen, sondern als den Namen für die Menge aller aufgerichteten Finger ansehen. Dazu reicht gewöhnlich schon die Frage hin: Wenn aber dieser Finger noch zu den anderen kommt, wie viel sind's dann? — Und wenn auch dieser noch? ꝛc. ꝛc. Daß wir damit die verwerfliche Gewohnheit, stets an den Fingern zu zählen, nicht befürworten, versteht sich von selbst.

Nun gehen wir zum Gange der eigentlichen Uebungen über.

I. Die reine Zahl. §.369.

a. Messen und Vergleichen.

Erste Uebung: 5 verglichen mit 1.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des 1+1+1+1+1=5.

1+1=2, 2+1=3, 3+1=4, 4+1=5.

1 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?
2 " " 1 " " " " "
3 " " 1 " " " " "
4 " " 1 " " " " "

$$1+1=2$$
$$+1=3$$
$$+1=4$$
$$+1=5.$$

1 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?
Und 1 Stäbchen sind?
Und 1 Stäbchen?
Und 1 Stäbchen?

1, 2, 3, 4, 5.

Der Lehrer zeigt zuerst 1 Stäbchen, dann 2, 3, 4, 5 Stäbchen in der Reihe und dann außer der Reihe vor und läßt sich die Zahl derselben angeben.

$$1+1+1+1+1=5.$$

1 Stäbchen und 1 Stäbchen und 1 Stäbchen und 1 Stäbchen und 1 Stäbchen sind wie viel Stäbchen?

Ebenso an Fingern, Fenstern, Bänken, Strichen u. s. w.

(Ohne Benennung.) Eins und Eins ist wie viel?
Zwei und Eins ist wie viel?
Drei und Eins ist?
Vier und Eins ist?
(Schluß.) 1 + 1 = ?
1 + 1 + 1 = ?
1 + 1 + 1 + 1 = ?
1 + 1 + 1 + 1 + 1 = ?

b. Vervielfachen: Uebung des 5 × 1 = 5.

Haltet an der rechten Hand einen Finger in die Höhe! — Wie vielmal ein Finger ist dies? — Haltet einen Finger dazu in die Höhe! — Wie vielmal ein Finger sind es jetzt? — Haltet dazu noch einen Finger in die Höhe! — Wie vielmal einen Finger zeigt ihr eben? — Nehmt noch einen Finger dazu! — Wie vielmal einen Finger habt ihr jetzt in der Höhe! — Thut dazu noch einen Finger! — Wie vielmal einen Finger habt ihr nun in Allem in die Höhe gestreckt?

(Der Lehrer zeigt etwa an seinen eigenen Fingern wiederholend.) Also einmal ein Finger und einmal ein Finger sind wie viel Finger? — Und einmal ein Finger sind wie viel Finger? — Und einmal ein Finger sind wie viel Finger? — Und noch einmal ein Finger sind wie viel Finger?

1 × 1 Finger ist 1 Finger.
2 × 1 " sind 2 "
3 × 1 " " 3 "
4 × 1 " " 4 "
5 × 1 " " 5 "

So mit Stäbchen, Knaben, Büchern, Tafeln u. s. w.

Schluß: Ohne Benennung: 1 × 1 = 1
2 × 1 = 2
3 × 1 = 3
4 × 1 = 4
5 × 1 = 5

5 ist wie viel mal 1?
5 mal 1 ist wie viel?

c. Abzählen: Uebung des 5—1—1—1—1—1=0.

5—1=4; 4—1=3; 3—1=2; 2—1=1; 1—1=0.

Haltet mit der linken Hand 5 Finger in die Höhe! —
Nehmt 1 Finger davon hinweg! — Wie viel Finger habt ihr noch? —
„ noch 1 „ „ „ ! — „ „ „ „ „
„ „ 1 „ „ „ ! — „ „ „ „ „
„ „ 1 „ „ „ ! — „ „ „ „ „
„ „ 1 „ „ „ ! — „ „ „ „ „

5 — 1 = 4
— 1 = 3
— 1 = 2
— 1 = 1
— 1 = 0.

5 Finger weniger 1 Finger sind wie viel Finger?
4 „ „ 1 „ „ „ „
3 „ „ 1 „ „ „ „
2 „ „ 1 „ „ „ „
1 „ „ 1 „ „ „ „
5 Finger weniger 1 Finger = 4 F., — 1 F. = 3 F., — 1 F. = 2 F., — 1 F. = 1 F., — 1 F. = 0.

5, 4, 3, 2, 1.

Zeiget 5 Finger! — 4 Finger! — 3 Finger! — 2 Finger! — 1 Finger! — (In und außer der Reihe.)
Wiederholung und Abrundung: 5 — 1 — 1 — 1 — 1 — 1 = 0
5 Finger weniger 1 Finger sind wie viel Finger?
5 Finger — 1 F. — 1 F. — ?
5 Finger — 1 F. — 1 F. — 1 F = ?
5 Finger — 1 F. — 1 F. — 1 F. — 1 F. = ?
5 Finger — 1 F. — 1 F. — 1 F. — 1 F. — 1 F. = ?
Es stellen sich 5 Finder auf; nachdem sie aufgestellt sind, geht eines weg u. s. w.; ebenso mit Stäbchen, Bohnen 2c. 2c.

Schluß: Ohne Benennung: 5 — 1 = 4
5 — 1 — 1 = 3
5 — 1 — 1 — 1 = 2
5 — 1 — 1 — 1 — 1 = 1
5 — 1 — 1 — 1 — 1 — 1 = 0.

d. Messen: Uebung des 1 : 5 = 5.

Eine Frau hat in ihrem Topfe 5 Schoppen Milch — oder — ich habe hier in diesem Topfe 5 Schoppen Wasser Wie vielmal kann ich 1 Schoppen Wasser herausmessen? — Wir wollen sehen! (Der Lehrer zeigt dies vor den Augen der Kinder. Er bringt dann das Wasser noch einmal in den Topf und wiederholt den Nachweis fragend:)

Wenn ich 1×1 Schopp. Wasser herausmesse, wie viel bleiben dann noch in dem Topfe?
„ „ 2×1 „ „ „ , „ „ „ „ „ „ „ ?
„ „ 3×1 „ „ „ , „ „ „ „ „ „ „ ?
„ „ 4×1 „ „ „ , „ „ „ „ „ „ „ ?
„ „ 5×1 „ „ „ , „ „ „ „ „ „ „ ?

1 Schoppen Wasser kann man also aus 5 Schoppen Wasser, wie vielmal ab- oder herausmessen?
Mit 1 in 5 gemessen, geht demnach wie vielmal?
Ebenso mit Frucht, Ellen Schnur u. s. w.

Wenn man 1 von 5 einmal hinwegnimmt, wie viel bleibt übrig?
„ „ 1 „ „ zweimal „ , „ „ „ „ ?
„ „ 1 „ „ dreimal „ , „ „ „ „ ?
„ „ 1 „ „ viermal „ , „ „ „ „ ?
„ „ 1 „ „ fünfmal „ , „ „ „ „ ?

1 kann man also von 5 wie vielmal hinwegnehmen?
Wie vielmal am Meisten?
Eins ist also in 5 wie vielmal enthalten?

1 : 5 = 5.

Zusammenstellung: (Wird aus dem Vorausgehenden abgeleitet, an die Tafel geschrieben, mündlich und schriftlich geübt.)

$1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 5$
$5 \times 1 = 5$
$5 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 = 0$
$1 : 5 = 5$

Tafelrechnen.

Siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 5, Aufg. 1.

Zweite Uebung: 5 verglichen mit 2.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $2 + 2 + 1 = 5$, $1 + 2 + 2 = 5$

Gang der Uebung:

a) $1 + 2 = 3$; $3 + 2 = 5$
b) $1 + 2 = 3$
$+ 2 = 5.$
c) 1, 3, 5
d) $1 + 2 + 2 = 5$

---

a) $2 + 2 = 4$, $4 + 1 = 5$
b) $2 + 2 = 4$
$+ 1 = 5$
c) 2, 4, 5
d) $2 + 2 + 1 = 5$

b. Vervielfachen: Uebung des $2 \times 2 + 1 = 5$.

c. Abzählen: Uebung des $5 - 2 - 2 = 1$.

Gang der Uebung:

a) $5 - 2 = 3$, $3 - 2 = 1$
b) $5 - 2 = 3$
$- 2 = 1$
c) 5, 3, 1
d) $5 - 2 - 2 = 1$

d. Messen: Uebung des 2 : 5 = 2 (1).

Die Ausführung dieser Uebung nach der Weise, wie wir sie bereits an den früher betrachteten Zahlen gezeigt haben, läßt sich noch etwa auf folgende Weise erweitern:

Wenn fünf Schüler auf der Bank sitzen und der Lehrer verlangt, die Hälfte soll aufstehen, und die Hälfte soll sitzen bleiben; können sie es? Laß sehen! Wie viele willst du aufstehen lassen? Zwei sagst du? Wie viel sitzen dann noch? Sind es aber so viele, als stehen? Nun so wollen wir drei aufstehen lassen; wie viel sitzen dann noch? Ist's nun recht? Also wenn zwei aufstehen, ist Einer zu wenig, und wenn drei aufstehen? Wo sitzt aber das Kind, welches das erstemal zu wenig aufstand und das zweitemal zu viel? Wie viel Kinder sind von ihm bis zum ersten Kinde? Und wie viele von ihm bis zum Letzten? Wenn aber Jemand eben so weit vom Ersten, wie vom Letzten sitzt, so sitzt er in der Mitte. Wo sitzt aber immer eins von fünf Schulkindern, wenn sie so in einer Reihe sitzen? Also gibt es Zahlen, bei denen immer Eins in der Mitte ist; sie heißen ungerade Zahlen. Wie war es aber mit vier, ist da auch Eins in der Mitte? Man läßt's die Kinder versuchen. Also von vier kann die Hälfte aufstehen und die Hälfte sitzen bleiben, und was kann man also aus vier machen?

Solche Zahlen, welche aus oder zu zwei gleich großen gemacht werden können, heißen gerade Zahlen. Nun wollen wir nachsehen, ob drei und zwei gerade oder ungerade Zahlen sind. (Die Entwickelung dieser Begriffe kann jedoch auch einer späteren Stufe vorbehalten bleiben.)

Zusammenfassung der vier Uebungen.

Tafelrechnen.

Stoff: $2 + 2 + 1 = 5$; $1 + 2 + 2 = 5$
$2 \times 2 + 1 = 5$
$5 - 2 - 2 = 1$
$2 : 3 = 1\ (1)$

Dritte Uebung: 5 verglichen mit 3.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $2 + 2 = 5$, $3 + 2 = 5$, $1 + 3 + 1 = 5$

Gang der Uebung:
a) $1 + 3 = 4,\ 4 + 1 = 5$
b) $1 + 3 = 4$
$+ 1 = 5$
c) 1, 4, 5.
d) $1 + 3 + 1 = 5$
$2 + 2 = 5$
$3 + 3 = 5$

b. Vervielfachen: Uebung des $1 \times 3 + 2 = 5$.

c. Abzählen: Uebung des $5 - 3 = 2$, $5 - 2 = 3$

d. Messen: Uebung des $3 : 5 = 1\ (2)$.

Zusammenfassung dieser vier Uebungen.

Tafelrechnen.

Stoff: $3 + 2 = 5$ $\quad 1 + 3 + 1 = 5$
$1 \times 3 + 2 = 5$ $\quad 2 + 3 = 5$
$5 - 3 = 2$ $\quad 5 - 2 = 3$
$3 : 5 = 1\ (2)$.

Vierte Uebung: 5 verglichen mit 4.

Kopfrechnen.

a. Zusammenzählen: Uebung des $4 + 1 = 5$, $1 + 4 = 5$

b. Vervielfachen: Uebung des $1 \times 4 + 1 = 5$.

c. Abzählen: Uebung des $5 - 4 = 1$, $5 - 1 = 4$

d. Messen: Uebung des $4 : 5 = 1\ (1)$.

Zusammenfassung des Vorhergehenden.

Tafelrechnen.

Stoff: $4 + 1 = 5$ $\quad 1 + 4 = 5$
$1 \times 4 + 1 = 5$
$5 - 4 = 1$ $\quad 5 - 1 = 4$
$3 : 5 = 1\ (1)$.

Einzuschaltende Uebung.

(5 verglichen mit 5.)

$5 = 5$
$1 \times 5 = 5$

5 — 5 = 0
5 : 5 = 1)

Fünfte Uebung: Aufsuchen des Unterschiedes zwischen 5 und den in 5 enthaltenen Zahlen.

Die Behandlungsweise des hierhergehörigen Stoffes siehe bei der 4. Uebung der Zahl 4, Seite 641.

Der Stoff für diese Uebung läßt sich aus Nachfolgendem erkennen:

5 ist 1 mehr, als 4, 2 mehr, als 3, 3 mehr, als 2, 4 mehr, als 1.
4 ist 1 weniger, als 5, 1 mehr, als 3 ꝛc ꝛc. ꝛc.
3 ist 2 weniger, als 5, ꝛc ꝛc.
5 = 5 × 1 (5 ist das 5fache von 1).
1 = $^1/_5$ × 5 (1 ist der 5te Theil von 5.)

5 besteht aus 2 ungleichen Zahlen 3 + 2 und aus 2 gleichen und 1 ungleichen Zahl 2 + 2 + 1.

Als sehr schöne Uebung läßt sich hier noch das genauere Auffassen der Stelle, welche jede Zahl in der Zahlenreihe einnimmt, einschalten; denn da die Zahlen in unveränderlicher Folge stehen, so hat jede derselben vor und nach einer anderen, so wie zwischen zwei anderen, wie auch in der Zahlenreihe selbst ihren bestimmten Platz. Dies Alles ist nun auch aufzufassen. Die Uebung selbst geht zuerst anschaulich zu Werke, dann wird sie nach und nach reines Kopfrechnen. Die Antwort werde auch hier bald in vollständigen Sätzen, bald so kurz, aber auch so rasch, als möglich, gegeben.

a.

1) Welche Zahl folgt auf 2? Auf 3? ꝛc ꝛc. Welche Zahl steht nach 2? 4? ꝛc. ꝛc.

2) Auf welche Zahl folgt 4? 2? ꝛc. ꝛc Nach welcher Zahl steht 3? ꝛc. ꝛc. Welche Zahl steht vor 5? 2? ꝛc. ꝛc.

3) Welche Zahl steht zwischen 1 und 3? ꝛc. ꝛc. Welche Zahlen stehen zwischen 2 und 5? ꝛc. ꝛc.

4) Zwischen welchen Zahlen steht 2? ꝛc. ꝛc. Zwischen welchen Zahlen stehen 3 und 4? ꝛc. ꝛc.

b.

1) Eins ist die erste Zahl, Zwei ist die zweite, Drei die dritte Zahl ꝛc. ꝛc.
2) Nenne die zweite, die vierte, die erste Zahl! ꝛc. ꝛc.
3) Die wie vielte Zahl ist Eins? Vier? ꝛc. ꝛc.
4) Welche Zahl ist die dritte? die fünfte? ꝛc. ꝛc.
5) Welches ist der erste, der vierte Schüler auf dieser Bank? Die wie vielte Tafel, Bank, Diele u. s. w. ist diese, jene? ꝛc ꝛc.

b. Schnellrechnen. §.370.

Kopfrechnen.

I.

Wiederholung des bereits Gesagten nach der bei der Zahl 2 im Schnellrechnen gegebenen Anleitung.

II.

Das eigentliche Schnellrechnen.

Das Schnellrechnen mit 2 Zahlen.

Die Behandlungsweise des hierhergehörigen Stoffes siehe bei der Zahl 4, unter Schnellrechnen mit 2 Zahlen, Seite 643. Aus derselben ergibt sich der Stoff von selbst.

Das Schnellrechnen mit 3, 4 und mehr Zahlen ist in Stoff und Behandlungsweise auf Seite 644. ꝛc. deutlich gezeigt; siehe daselbst.

Tafelrechnen.

Siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 5, Aufg. 5, 8, 9 und 10!

c. Kombiniren.

§.371. Kopfrechnen.

L. Wer weiß Rechenbeispiele, die immer nach der Ausrechnung 5 geben?

Sch. $5 = 1 + 1 + 1 + 1 + 1$
$5 = 3 + 2$
$5 = 2 + 3$
$5 = 2 \times 2 + 1$
$5 = 1 + 2 + 1 + 1$
$5 = 2 \times 1 + 3$
$5 = 4 - 1 + 2$
u. s. w. u. s. w (Möglichst alle Fälle.)

Welche Zahl ergänzt 3 zu 5? 1 zu 5? 2 zu 5? 4 zu 5?

Wie viel ist zu 2 zu zählen, um 5 zu erhalten?

Zu welcher Zahl ist 3 (ist 1, ist 4, ist 2) zu nehmen, um 5 zu bekommen?

5 besteht aus 2 und welcher Zahl? — Aus 1 und? — Aus 4 und? — Aus 3 und?

Auch können hier noch folgende und ähnliche Fragen zur Lösung kommen:

Welche Zahl ist der fünfte Theil von 5?

Wie viel muß ich zu 3 thun, um 5 zu erhalten?

Wie viel muß ich von 5 wegnehmen, um 3 zu bekommen?

Wie viel mal 2 habe ich zu 1 gethan, wenn ich 5 erhalte?

Ich habe von einer Zahl das Doppelte von 2 abgenommen und 1 übrig behalten. Welches war die Zahl?

Tafelrechnen.

Schreibet Rechenbeispiele auf, welche, wenn sie ausgerechnet werden, 5 geben! — Weitere Aufgaben siehe „Köpp's Rechenfibel" Zahl 5, Aufg. 6 u. 6.

II. Die angewandte Zahl.

§.372. Nur Kopfrechnen.

a Zusammenzählen.

Wie viel Finger hast du an deiner Hand?

Wie viel Zehen hast du an deinem Fuße?

Der Mensch hat 5 Sinne. Wie heißen sie?

Auf einer Wiese verfolgten einmal 2 Hunde einen Hasen; da sprangen plötzlich, vom Geräusche geweckt, noch 4 Hasen auf Wie viel Hasen waren jetzt von den Hunden beängstigt?

Karl ließ eines Morgens die Enten aus dem Stalle. Da fand er in der einen Ecke 2 Eier, in einer anderen Ecke 3. Wie viel Eier fand er im Ganzen?

Ein Fischer hatte 3 Angeln, will aber noch 2 dazu kaufen. Wie viel Angeln will er demnach haben?

Wie viel Ballen sind 1 Ballen und noch einer und noch einer und noch einer und noch einer?

Zwei Mädchen benützen bei ihren Näharbeiten ein Nähkissen gemeinschaftlich; das eine steckte zuerst zwei Nadeln und später noch eine, das andere zuerst eine und ebenfalls später noch eine auf dasselbe. Wie viel Nadeln waren nun in dem Nähkißchen?

Zu zwei Enten, die sich in einem Bache herumtummelten, schwamm zuerst eine und dann noch eine und zuletzt noch eine; wie viel waren jetzt beisammen?

Fritz kaufte sich für 1 Kreuzer ein Bleistift, für 2 Kreuzer Farben und für 2 Kreuzer einen Bilderbogen Wie viel Kreuzer hat er ausgegeben?

Marie hatte 3 Schulbücher und 2 Geschichtsbücher Wie viel Bücher hatte sie zusammen?

Ein Kind sollte einen Brief auf die Post tragen und bekam 2 Kreuzer, um ihn frei zu machen. Der Postverwalter forderte aber noch 3 Kreuzer mehr. Was sollte demnach der Brief kosten?

Wie viel Ecken hat ein Drei- (ein Vier-, ein Fünf-) Eck?

Zähle zusammen die Füße einer Gans und einer Ente?

In einer Schule sitzen auf der ersten Bank 3 Kinder und auf der zweiten Bank 2. Wie viel Kinder sitzen auf beiden Bänken?

Wegen Krankheit fehlten gestern 1 Knabe und 4 Mädchen; wie viel Kinder fehlten zusammen?

Wie viel Geld hast du im Besitze, wenn du einen Groschen und 2 Kreuzer hast?

b. Vervielfachen.

Ein Mädchen hatte dreimal einen Kreuzer in seiner Sparkasse; dazu legte es noch einmal 2 Kreuzer. Wie viel hatte es jetzt darin?

Mehrere Knaben suchten bei ihrem Spiele in Reihen zu zwei zu marschiren. Bei ihrer Aufstellung gab es 2 Zweierreihen, in die dritte Reihe dagegen kam nur einer. Wie viel Knaben waren es?

Ein Loth gebrannter Kaffee kostet 2 Kreuzer; was kosten 2 Loth und ein Kreuzerweck?

c. Abzählen.

Wie viel mal hast du einen Finger an deiner Hand?

Aus wie viel mal 1 besteht 5?

August erhielt von seiner Base 5 Kreuzer zum Geschenke. Auf dem Nachhausegehen verlor er einen; wie viel brachte er noch nach Hause?

Ein Huhn brühete 5 Hühnchen aus; da kam die Katze und holte ihm eines nach dem andern. Wie viel waren noch übrig?

Ein Fuhrmann hatte 5 Fässer auf dem Wagen, 3 davon waren leer. Wie viel waren es nicht?

Paul verschenkte von seinem Papiere 2 Bogen, er hatte aber nur 5. Wie viel Bogen behielt er noch?

Es kaufte Jemand für ein Kleidchen 4 Ellen Zeug, brauchte aber 5. Wie viel Ellen waren es zu wenig?

In einem Postwagen waren nur für 4 Personen Raum, es wollten aber 5 mit; wie viel mußten da bleiben?

Aus einer Fünfguldenrolle wurden nach und nach 3 Gulden herausgethan. Wie viel waren noch Rest?

Wie viel Nüsse muß man zu 1 Nuß legen, damit es 5 Nüsse gibt?

Karl ist 5 Jahre und sein Bruder Wilhelm aber nur 2 Jahre alt. Wie viel Jahre ist Karl älter, als Wilhelm?

In drei Jahren ist Maria 5 Jahre alt. Wie alt ist sie jetzt?

Heinrich ist 5 Jahre alt, Franz ist 1 Jahr jünger. Wie alt ist dieser?

Wenn Adolph 2 Schritte weiter geht, so ist er 5 gegangen. Wie viel Schritte hat er gemacht?

Wenn man zu einer gedachten Zahl noch 4 zulegte, so wäre es 5; wie heißt die gedachte Zahl?

Jemand möchte sich gern 5 Groschen sparen; er hat aber erst 4; wie viel fehlen ihm noch?

d. Messen.

Ein Dienstmädchen verdiente in jeder Woche einen Gulden. Wie viel Wochen mußte es arbeiten, um 5 Gulden zu verdienen?

Ein Fuhrmann kann 2 Stecken Holz auf seinen Wagen laden; wie oft muß er fahren, um 5 Stecken aus dem Walde zu holen, wenn er einen dort sitzen lassen will?

Wie viel Zweikreuzerwecke bekommt man für 5 Kreuzer?

Wie heißt die Hälfte von 4 Fünftel?

e. Mehrere der 4 Grundrechnungsarten in Verbindung mit einander.

Eine Bäuerin brachte Eier auf den Markt und verkaufte zuerst 3 für 3 Kreuzer und dann noch 3 für 2 Kreuzer. Von Dem, was sie jetzt gelöst hatte, kaufte sie sich dann einen Weck für 1 Kreuzer. Wie viel Geld hatte sie noch?

In einem Garten stehen 2 junge Aepfelbäumchen, die dieses Jahr ihre ersten Früchte tragen. Auf dem einen hängen 2, auf dem anderen 3 Aepfel. Wie viel Aepfel sind auf beiden Bäumchen zusammen? — Wenn aber 1 Apfel abfällt, wie viel Aepfel hängen dann noch auf beiden Bäumchen? — Wie viel bekämest du, wenn du dir von den Aepfeln, die dann noch auf dem Bäumchen sind, die Hälfte nehmen dürftest? — Wie viel hingen dann noch auf dem Bäumchen? — Wie viel hättest du, wenn du dir diese und auch den abgefallenen noch nehmen dürftest?

Was erhältst du, wenn du 2 zu 2 legest? Wie viel fehlt dir dann noch an 5? Aus welchen 3 Zahlen kannst du dir mithin die 5 zusammengesetzt denken?

Welcher Unterschied ist zwischen 2 und 3 Fünftel?

Wie viel beträgt die Hälfte von 4 und die Hälfte von 2?

§.373. 2. Muster, wie die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 10 bis 100 nach dem Lehrgange von Grube zu behandeln sind.

(Siehe den Lehrgang S. 587.)

Vorbemerkung.

1) Wiederholt müssen wir hier erinnern, daß mit dem Wachsen der Fertigkeit im Rechnen und mit der immer leicher von Statten gehenden Auffassung der Zahl, der Zahlverhältnisse und der Abstraction derselben die Menge der beim Unterrichte zu benützenden Veranschaulichungsmittel stets kleiner wird, so daß zuletzt nur noch wenige im Gebrauche bleiben. Aber auch diese sollen nur so lang zur Anwendung kommen, als sie eine wirklich werthvolle Erleichterung zum Verständnisse der Zahlen und Zahlenverhältnisse gewähren. Werden diese von den Kindern ohne Veranschaulichungsmittel klar und sicher verstanden, so setzt man letztere gänzlich außer Gebrauch, und nur in dem Falle, daß eine Stockung bei Auffassung eines oder mehrerer Verhältnisse eintritt, greift man wieder zu ihnen zurück und benützt sie so lang (zuerst eines und wenn dieses nicht ausreicht, mehrere), bis man über alles Unklare auf der betreffenden Stufe hinweggekommen ist. Dadurch wird der Unterricht einfacher, die Behandlung einer Zahl wird compacter, und die Erfassung derselben in ihren Theilen und deren Verhältnissen zur ganzen Zahl geht rascher. Das Rechnen wird jetzt außerordentlich mannigfaltig in den Uebungen und bewirkt immer mehr Gewandtheit und Fertigkeit, insbesondere aber auch nützliche Anwendung für's Leben.

2) Das mündliche Verfahren auf den einzelnen Stufen ist ganz das auf den früheren Stufen, nur daß jetzt nicht mehr jede Zahl mit allen in ihr enthaltenen, sondern blos mit den Grundzahlen[1]) gemessen wird; das schriftliche dagegen tritt erst ein, nachdem beim „Messen und Vergleichen" alle mündlichen Uebungen vorgenommen worden sind. Diese lassen sich alsdann, wenn man alle gleichartigen Operationen zusammenfaßt, nunmehr bei jeder Zahl in vier Gesetzchen darstellen, nämlich einem Additions-, einem Multiplications-, einem Subtractions- und einem Divisionsgesetzchen.

Ist es dem Lehrer auf diese Weise ermöglicht, von einer Zahl rascher zur anderen überzugehen; so darf er dabei doch nie die mechanische Fertigkeit und die stets damit zu verbindende Selbstthätigkeit des Schülers außer Acht lassen.

3) Für die Operationen mit der reinen, wie mit der angewandten Zahl muß fortwährend eine stets größer werdende Mannigfaltigkeit in der Ausdrucksweise eintreten, damit der Schüler von dem Schema immer freier werde. Für die angewandten Aufgaben indessen bewegen wir uns noch längere Zeit in möglichst naheliegenden Kreisen, um dem Schüler desto mehr Gelegenheit zu geben, sich selbst Aufgaben zu bilden, was zweckmäßig als Belohnung für den gestattet wird, der ein Exempel zuerst löst. Dieses Selbsterfinden von Exempeln kann um so weniger Schwierigkeit haben, da immer von der vorhergegangenen Stufe ausgegangen und nur das schon Bekannte weiter ausgebildet wird.

---

1) Der Lehrer mag jedoch auch über die Grundzahlen hinausgehen, so lang das den Kindern keine zu großen Schwierigkeiten macht.

Erste Stufe.

Praktische Behandlungsweise der Zahl Elf. §.374.

I. Die reine Zahl.

a. Messen und Vergleichen.

Mündlich.

Vorübung: Auffassung der zehn Einer als ein Zehner und umgekehrt.

Diese Vorübung ist durchaus nicht zu unterschätzen. Sie hat für die richtige Auffassung, das Verständniß und die selbstthätige Behandlung der nun folgenden Zahlen großen Werth.

Zur Veranschaulichung des Zehners verweisen wir auf die im §. 344. und 345. angegebenen Veranschaulichungsmittel.

Der Stoff der Vorübung ergibt sich aus den nachstehenden Andeutungen:

„10 mal Eins" oder „10 Einer" zusammengenommen machen „1 Zehner".

„Habe ich 10 Einer zusammen genommen, so habe ich 1 Zehner und keinen (0) Einer mehr."

|||||||||| = 1 Zehner 0 Einer = 10.

„Kommt noch 1 Einer hinzu, so gehört er in den zweiten Zehner."

|||||||||| | 10 + 1 = 11.

Was bedeutet die 1 rechter Hand, was die 1 linker Hand? — Wozu gehört der Einer? — Wie viel Einer müssen noch hinzukommen, um den zweiten Zehner voll zu machen? — Wie nennt man 1 Zehner und 1 Einer mit einem Worte? — Was heißt 11? —

Erste Uebung: 11 verglichen mit 1.

Zusammenzählen: Uebung des 1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1=11.

Das hier Folgende soll zeigen, wie nunmehr mit größeren Zahlen alle Uebungen mittels **eines** Anschauungsmittels rasch vorgenommen werden können. Durch einen entsprechenden Wechsel im Einzel- und Chorsprechen wird bei den Kindern eine außerordentliche Lebendigkeit erzeugt. Der Lehrer benützt die große Wandtafel und schreibt nacheinanderfolgend untereinander einen Strich und spricht dabei:

| „Ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich und
| ein Strich sind wie viel Striche?"

Sch. —

L. (Er beginnt jetzt wieder am ersten Striche, indem er auf diesen und nach und nach auf die folgenden deutet:) Ein Strich und ein Strich sind wie viel Striche?

Sch. Ein Strich und ein Strich sind 2 Striche.

L. 2 Striche und 1 Strich sind wie viel Striche?

Sch. 2 Striche und 1 Strich sind 3 Striche.

L. u. s. w. — 10 Striche und 1 Strich sind?

Sch. 10 Striche und 1 Strich sind 11 Striche.

L. Das könnt ihr auf eine andere Weise jetzt schneller machen. Fangt gleich damit an! (Der Lehrer deutet dabei wieder auf den ersten Strich und mit dem Weiterschreiten im Addiren auf die entsprechend nachfolgenden.)

Sch. 1 Strich und 1 Strich sind 2 Striche — und 1 Strich sind 3 Striche — und 1 Strich sind 4 Striche — u. s. w. — und 1 Strich sind 11 Striche.

L. Zählt sie jetzt nacheinanderfolgend! (Der Lehrer hat immer noch darauf zu deuten.)

Sch. 1 Strich, — 2 Striche, — 3 Striche — u. s. w. — 11 Striche.

L. Laßt das Wort Strich weg, und zählt noch einmal!

Sch. 1, 2, 3, — u. s. w. — 11.

Vervielfachen: Uebung des 11 × 1 = 11.

L. Deutet jetzt auf den ersten Strich! — Das ist wie vielmal 1 Strich?

Sch. —

L. Nehmet den zweiten dazu! — Wie vielmal 1 Strich sind es jetzt?

Sch. —

L. Nehmet den dritten dazu! — Wie viel Striche sind es? — (u. s. w.)

Sch. 3mal 1 Strich. — 4mal 1 Strich. — 5mal 1 Strich. — u. s. w. — (Bei dem etzten:) 11mal 1 Strich.

L. Elf Striche sind also wie vielmal 1 Strich?

Sch. —

L. 1mal 1 ist wie viel? 2×1=? 3×1=? ꝛc. ꝛc. 11mal 1 ist wie viel?

Sch. —

Oder kürzer:

L. Wie oft müßt ihr also 1 Strich zusammenzählen, damit es 11 gibt?

Sch. Wir müssen 11mal 1 Strich zusammenzählen, damit es 11 gibt.

L. 11 ist demnach wie vielmal 1?

Sch. —

L. 11mal 1 ist wie viel?

Abzählen: Uebung des 11—1—1—1—1—1—1—1—1—1—1—1=0.

L. Wir wollen jetzt sehen, wie oft man 1 Strich von 11 Strichen hinwegnehmen kann. Ich denke mir zuerst diesen 1 Strich weg. (Der Lehrer deutet auf den unteren Strich, u. s. f.) Wie viel sind noch übrig?

Sch. —

L. 11 Striche weniger 1 Strich sind noch wie viel Striche?

Sch. —

L. 10 Striche weniger 1 Strich sind wie viel Striche? — u. s. w. — 1 Strich weniger 1 Strich sind wie viel Striche?

Sch. —

L. (Der Lehrer fängt wieder von vorn an.) 11 Striche weniger 1 Strich sind wie viel Striche?

Sch. —

L. Weniger 1 Strich?

Sch. —

L. Weniger 1 Strich? — u. s. w.

Sch. —

L. 11 Striche weniger 1 Strich, weniger 1 Strich, weniger 1 Strich — u. s. w. — sind wie viel Striche?

Sch. —

Messen: Uebung des 1 : 11 = 11.

L. Wie oft kann man also 1 Strich von 11 Strichen hinwegnehmen?

Sch. —

L. Wenn man aber 1 Strich von 11 Strichen elfmal hinwegnehmen kann, wie oft muß demnach 1 in 11 enthalten sein?

Sch. —

L. Wie vielmal wird es gehen, wenn ich mit 1 in 11 messe?

Sch. —

L. Mit 1 in 11 gemessen, gibt somit wie viel?

Sch. —

L. Recht so! Jetzt haben wir 11 mit 1 gemessen und verglichen. Wer weiß noch Alles, was wir hier gelernt haben?

Sch. $1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1=11$

$11\times1=11$

$11-1-1-1-1-1-1-1-1-1-1-1=0$

$1 : 11=11$

L. Wie heißt also das erste Gesetzchen von der Zahl 11?

Sch. —

L. Jetzt wollen wir die Zahl 11 mit 2 messen und vergleichen.

Zweite Uebung: 11 verglichen mit 2.

L. Was wollen wir thun?

Sch. —

L. (Ganz auf dieselbe Weise, wie wir die Zahl 11 mit 1 gemessen und verglichen haben, wird jetzt auch die Zahl 11 mit 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10 gemessen und verglichen, so daß, wie aus dem Messen und Vergleichen der Zahl 11 mit 1 das erste Gesetzchen folgte, nunmehr durch das Messen und Vergleichen der Zahl 11 mit 2, 3, 4 u. s. w. auch die anderen Gesetzchen ganz natürlich entstehen und den Kindern lebendig vorschweben. — Weil die Behandlungsweise bei dem Messen und Vergleichen der Zahl 11 mit 1 klar gezeigt wurde, so geben wir hier nur noch die zu behandelnden Gesetzchen.)

Veranschaulichung	Zweites Gesetzchen.	Zwischenübungen.
||	$2+2+2+2+2+1=11$	$1+2=3,\ 3+2=5$ ꝛc. ꝛc.
||		$1+2+2+2+2+2=11$
||	$5\times2+1=11$	$2+2=4,\ 3+2=6$ ꝛc. ꝛc.
||	$11-2-2-2-2-2=1$	
||		
|	$2 : 11=5\ (1).$	

Dritte Uebung: 11 verglichen mit 3.

Veranschaulichung.	Drittes Gesetzchen.	Einzuschaltende Uebungen.
|||		$1+3+3+3+1=11$
		$2+3+3+3=11$
|||	$3+3+3+2=11$	
	$3\times3+2=11$	
|||	$11-3-3-3=2$	
||	$3 : 11=3\ (2).$	

Vierte Uebung: 11 verglichen mit 4.

Veranschaulichung.	Viertes Gesetzchen.	Einzuschaltende Uebungen.
||||		$1+4+4+2=11$
		$2+4+4+1=11$
		$3+4+4=11$
||||	$4+4+3=11$	
	$2\times4+3=11$	
	$11-4-4=3$	
|||	$4 : 11=2\ (3).$	

Fünfte Uebung: 11 verglichen mit 5.

<table>
<tr><th>Veranschaulichung.</th><th>Fünftes Gesetzchen.</th><th>Einzuschaltende Uebungen.</th></tr>
<tr><td>|||||</td><td></td><td>$1+5+5=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$2+5+4=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$3+5+3=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$4+5+2=11$</td></tr>
<tr><td>|||||</td><td>$5+5+1=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$2\times5+4=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$11-5-5=1$</td><td></td></tr>
<tr><td>|</td><td>$5:11=2$ (1)</td><td></td></tr>
</table>

Sechste Uebung: 11 verglichen mit 6.

<table>
<tr><th>Veranschaulichung.</th><th>Sechstes Gesetzchen.</th><th>Einzuschaltende Uebungen.</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$1+6+4=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$2+6+3=11$</td></tr>
<tr><td>||||||</td><td></td><td>$3+6+2=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$4+6+1=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$5+6=11$</td></tr>
<tr><td>|||||</td><td>$5+5=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$1\times6+5=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$11-6=5$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$6:11=1$ (5)</td><td></td></tr>
</table>

Siebente Uebung: 11 verglichen mit 7.

<table>
<tr><th>Veranschaulichung.</th><th>Siebentes Gesetzchen.</th><th>Einzuschaltende Uebungen.</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$1+7+3=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$2+7+2=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$3+7+1=11$</td></tr>
<tr><td>|||||||</td><td></td><td>$4+7=11$</td></tr>
<tr><td></td><td>$7+4=11$</td><td></td></tr>
<tr><td>||||</td><td>$1\times7+4=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$11-7=4$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$7:11=1$ (4)</td><td></td></tr>
</table>

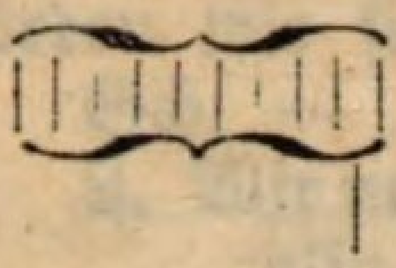
Achte Uebung: 11 verglichen mit 8.

<table>
<tr><th>Veranschaulichung.</th><th>Achtes Gesetzchen.</th><th>Einzuschaltende Uebungen.</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$1+8+2=11$</td></tr>
<tr><td>||||||||</td><td></td><td>$2+8+1=11$</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$3+8=11$</td></tr>
<tr><td>|||</td><td>$8+3=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$1\times8+3=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$11-8=3$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$8:11=1$ (3)</td><td></td></tr>
</table>

Neunte Uebung: 11 verglichen mit 9.

<table>
<tr><th>Veranschaulichung</th><th>Neuntes Gesetzchen.</th><th>Einzuschaltende Uebungen.</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>$1+9+1=11$</td></tr>
<tr><td>|||||||||</td><td></td><td>$2+9=11$</td></tr>
<tr><td></td><td>$9+2=11$</td><td></td></tr>
<tr><td>||</td><td>$1\times9+2=11$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$11-9=2$</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>$9:11=1$ (2)</td><td></td></tr>
</table>

Zehnte Uebung: 11 verglichen mit 10.

Veranschaulichung.	Zehntes Gesetzchen.	Einzuschaltende Uebung.
	1+10=11	(1 Einer u. 1 Zehner ist 11.)
	10+1=11	(1 Zehner und 1 Einer ist 11.)
	1×10+1=11	(1mal 1 Zehner und 1 Einer ist 11.)
	11—10=1	(11 weniger 1 Zehner ist 1.)
	10 : 11=1 (1).	(In 11 steckt 1 Zehner + 1 Einer. 11 besteht aus 1 Zehner und 1 Einer.)

Jeder Schüler bekommt hierbei einen Satz, und weil er den Gang kennt, muß alles Nachhelfen und Anfangen von Seiten des Lehrers wegfallen.

Schriftlich.

Die zehn vorausgehenden Gesetzchen werden nunmehr in vier, in ein Additions-, ein Multiplications-, ein Subtractions- und ein Divisionsgesetzchen zusammengefaßt.

1. Das Additionsgesetzchen.	2. Das Multiplicationsgesetzchen.
1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1=11	11×1=11
2+2+2+2+2+1=11	5×2+1=11
3+3+3+2=11	3×3+2=11
4+4+3=11	2×4+3=11
5+5+1=11	2×5+1=11
6+5=11	1×6+5=11
7+4=11	1×7+4=11
8+3=11	1×8+3=11
9+2=11	1×9+2=11
10+1=11	1×10+1=11

3. Das Subtractionsgesetzchen.	4. Das Divisionsgesetzchen.
11—1—1—1—1—1—1—1—1—1—1—1=0	1 : 11=11
11—2—2—2—2—2=1	2 : 11=5 (1)
11—3—3—3=2	3 : 11=3 (2)
11—4—4=3	4 : 11=2 (3)
11—5—5=1	5 : 11=2 (1)
11—6=5	6 : 11=1 (5)
11—7=4	7 : 11=1 (4)
11—8=3	8 : 11=1 (3)
11—9=2	9 : 11=1 (2)
11—10=1	10 : 11=1 (1)

Da bei der gegebenen Behandlungsweise der Zahlen von 1 bis 5 das Aufsuchen des Unterschiedes, das Schnellrechnen, Kombiniren und die Behandlung der angewandten Zahl sehr deutlich gezeigt wurde, so verweisen wir hier auf die dort gegebenen Winke.

Zu den Uebungen im Schnellrechnen kann jedoch auch noch folgende bisher nicht erwähnte hinzutreten:

L. Zähle zu der Zahl 1 die Zahl 2 hinzu, bis du zur Zahl 11 kommst!
Sch. 1, 3, 5, 7, 9, 11.
L. Zähle zu 2 die Zahl 2 hinzu, bis du der Zahl 11 am nächsten kommst!
Sch. 2, 4, 6, 8, 10.
L. Zähle zu 1 die Zahl 3 so lang hinzu, als du kannst (es versteht sich von selbst, in dem zu behandelnden Zahlenkreise, hier im Zahlenkreise der Zahl 11), und ergänze die Summe zur Zahl 11! — u. s. w. —
Sch. —

So lassen sich alle Grundzahlen nach Andeutung des nachfolgenden Gesetzchens zu Additionsaufgaben — in gleicher Weise aber auch, indem man sie von 11 abzählt, zu Subtractionsaufgaben benützen.

1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1=11
1+2+2+2+2+2=11
2+2+2+2+2+1=11
1+3+3+3+1=11
2+3+3+3=11
3+3+3+2=11
1+4+4+2=11
2+4+4+1=11
3+4+4=11
4+4+3=11
1+5+5=11
2+5+4=11
3+5+3=11
4+5+2=11
5+5+1=11

u. s. w.

In dieser Weise wird nun jede folgende Zahl aus diesem Zahlenkreise behandelt; auch wird es leicht sein, unter Benützung des Leitfadens von Grube den Lehrgang selbst weiter zu führen.

§.375. 3. Muster, wie die vier Grundrechnungsarten in größeren Zahlen zu behandeln sind.

Aus diesem Gebiete:

a. Muster, wie das Vervielfachen zwei-, drei- und mehrstelliger Zahlen mit zweistelligen Zahlen **beim Tafelrechnen** zu behandeln ist.

(Siehe den Lehrgang S. 589, vierte Stufe, II. III. und IV.)

(Wir denken uns in die Schule und wollen durch Lösung einiger Beispiele zeigen, wie wir hier verfahren.)

L. Heute will ich erfüllen, was ich euch in der letzten Rechenstunde versprochen habe. Ihr sollt also 2-, 3- und mehrstellige Zahlen mit zweistelligen Zahlen vervielfachen lernen. Der Vervielfacher oder Multiplicator soll also zweistellig sein. Nennet mir einige zweistellige Zahlen?

Sch. (Nennen mehrere durcheinander und zwar solche, die nur Zehner, und solche, die Zehner und Einer enthalten.)

L. Die 2stelligen Zahlen enthalten, wie ihr schon wißt, entweder nur Zehner, oder auch Zehner und Einer. Wir wollen deßhalb zuerst 2-, 3- und mehrstellige Zahlen mit zweistelligen Zahlen, die nur reine Zehner und dann 2-, 3- und mehrstellige Zahlen mit zweistelligen Zahlen, die Zehner und Einer enthalten, vervielfachen lernen.

1. Das Vervielfachen 2-, 3- und mehrstelliger Zahlen mit zweistelligen Zahlen.

a) Mit reinen Zehnern.

Es soll z. B. die Zahl 529 zehnmal, dann 20-, 30-, 40-, 50-, 60-, 70-, 80- und 90mal genommen werden; wie wird das gemacht? — Ihr wißt es also nicht. Gebt Acht, von den 9 Beispielen zeige und erkläre ich euch zwei, dann kennt ihr die anderen alle.

Ich rechne mit euch:

529 × 20

L. Welche von den beiden Zahlen soll vervielfacht werden?

Sch. —

L. Wie vielmal soll sie genommen werden?

Sch. —

L. Wenn wir die Zahl 529 aber nur 5mal oder 3mal oder 2mal nehmen, würden wir sie in diesem Falle zu viel oder zu wenig oder richtig nehmen?

Sch. —

L. Wir nehmen aber wirklich die Zahl 529 statt 20mal, wie wir sollten, nur 2mal; also 529 × 2 und erhalten zum Produkte 1058.

$$\frac{529 \times 2}{1058}$$

Wie vielmal haben wir in diesem Falle die Zahl 529 zu wenig genommen?

Sch. (Vielleicht erfolgt keine Antwort oder vielleicht eine falsche z. B. wir haben die Zahl 18mal zu wenig genommen. Für diesen Fall fahren wir fort:)

L. Ihr wißt es also nicht! So sagt mir: 529 haben wir wie vielmal 2mal genommen?

Sch. Einmal 2mal haben wir sie genommen.

L. Aber wie viel mal 2mal sollen wir sie nehmen?

Sch. 10mal 2mal oder 20mal sollen wir sie nehmen.

L. Wenn wir diese Zahl 529 sonach nur 2mal nehmen, so haben wir sie wie vielmal zu wenig genommen?

Sch. Wir haben sie 10mal zu wenig genommen.

L. Ist demnach das Produkt 1058 zu groß, oder ist es zu klein, oder ist es richtig?

Sch. —

L. Wie vielmal aber ist das Produkt zu klein?

Sch. —

L. Das ist ja ganz natürlich, daß, wenn man eine Zahl 10mal zu wenig nimmt, das erhaltene Produkt auch 10mal zu klein wird. — Was wir also hier gemacht haben, das ist noch nicht richtig. Damit dieses aber richtig wird, so müssen wir das Produkt jetzt noch 10mal so groß machen. Wodurch geschieht dieses?

Sch. Dieses geschieht dadurch, daß man die 8 Einer, 5 Zehner, 0 Hunderter und 1 Tausender 10mal nimmt, also 10×8 Einer sind 80 Einer oder 8 Zehner; 10×5 Zehner sind 50 Zehner oder 5 Hunderter und 10mal 1 Tausender sind 10 Tausender, gleich 10580, oder es geschieht dadurch, daß man jede Ziffer des entstandenen Produktes eine Stelle links rückt, indem man an die Zahl rechts eine Null setzt.

L. Recht so! Ihr habt das früher bei der Bildung der Zahlenreihe schon eingesehen. (**Es muß dies gut verstanden sein.**) — Wer kann aber das Produkt sogleich, während es entsteht, schon 10mal so groß machen?

Sch. Ich. xc. xc.! Wir dürfen nur die Einer gleich in die Zehnerstelle, die Zehner in die Hunderterstelle, und die Hunderter in die Stelle der Tausender setzen.

L. Nun, und in die Einerstelle?

Sch. In die Einerstelle wird eine Null gesetzt

Einer der Schüler macht jetzt an der Wandtafel diese Aufgabe und spricht unter Anleitung des Lehrers, wie folgt:

$$\frac{529 \times 20}{\quad}$$

Sch. Wir sollen 529 zwanzigmal oder 10mal 2mal nehmen. Nehmen wir, um uns die Sache leicht zu machen, 529 aber nur 2mal, so nehmen wir 529 10mal zu wenig; nehmen wir aber 529 10mal zu wenig, so wird das Produkt auch 10mal zu klein. Wir setzen deßhalb sogleich beim Entstehen des Produktes die Einer desselben in die Zehnerstelle, die Zehner in die Stelle der Hunderter u. s. w., und in die Einerstelle machen wir eine Null.

Die Sache gestaltet sich demnach so;

$$\frac{529 \times 20}{0}$$

L. Wir nehmen also wirklich die Zahl 529 nur 2mal, ergänzen aber augenblicklich das Fehlende im Produkte. Wir sagen:

Sch. 2mal 9 Einer sind 18 Einer, das sind 1 Zehner und 8 Einer. 1

Zehner wird fortgezählt zu den Zehnern und die 8 Einer schreiben wir in die Stelle der Zehner.

So: $\frac{529 \times 20}{80}$

2mal 2 Zehner sind 4 Zehner und den 1 Zehner dazu sind 5 Zehner. Diese 5 Zehner schreiben wir an die Stelle der Hunderter.

So: $\frac{529 \times 20}{580}$

2mal 5 Hunderter sind 10 Hunderter oder 1 Tausender und 0 Hunderter. Die 0 Hunderter werden in die Stelle der Tausender und der 1 Tausender in die Stelle der Zehntausender gesetzt.

So: $\frac{529 \times 20}{10580}$

Wir erhalten so das richtige Produkt 10580.

Ein anderer Schüler rechnet 529 × 90, wie folgt:

Sch. 529 sollen wir 90mal oder 10mal 9mal nehmen. Wir nehmen aber 529 nur 9mal, folglich 10mal zu wenig. Daraus folgt, daß das Produkt wieder 10mal zu klein wird, und wir müssen deßhalb, um es 10mal so groß zu machen, verfahren, wie vorhin, also jede Ziffer eine Stelle links rücken und in die Einerstelle eine Null machen. Wir sagen also: 9mal 9 Einer sind 81 Einer. Dies sind 8 Zehner und 1 Einer. Diesen 1 Einer setzen wir sogleich in die Stelle der Zehner, und die 8 Zehner zählen wir fort.

Die Sache macht sich so: $\frac{529 \times 90}{10}$

9mal 2 Zehner sind 18 Zehner und die hierzu zu zählenden 8 Zehner sind 26 Zehner = 2 Hunderter und 6 Zehner. Die 6 Zehner setzen wir in die Stelle der Hunderter und die 2 Hunderter zählen wir fort zu den Hunderten, die wir noch durch das Vervielfachen der 5 Hunderter mit 9 erhalten.

Die Sache sieht jetzt so aus: $\frac{529 \times 90}{610}$

9mal 5 Hunderter sind 45 Hunderter und hierzu die 2 Hunderter geben 47 Hunderter. Dies sind 4 Tausender und 7 Hunderter. Die 7 Hunderter jedoch werden in die Tausenderstelle und die 4 Tausender in die Zehntausenderstelle geschrieben.

So: $\frac{529 \times 90}{47610}$

Das Produkt von 529 und 90 ist somit 47610.

b) Mit Zehnern und Einern

L. Jetzt wollen wir auch eine Aufgabe mit einem 2stelligen Multiplicator, der Zehner und Einer hat, lösen lernen. — Das ist Eine.

$\frac{608 \times 75}{\quad}$

Dieses Beispiel ist zuerst zu zerlegen in folgende 2 Aufgaben

$\frac{608 \times 5}{3040}$ und $\frac{608 \times 70}{42560}$

Das Eine, wie das Andere ist den Kindern nach dem Vorausgegangenen verständlich.

Die Zahl 608 wird zuerst 5mal, dann 70mal genommen, wie bisher und das Produkt der Einer und das der Zehner zusammengezählt, um das Hauptprodukt zu erhalten. —

Die Kinder werden angeleitet, diesen Fall so darzustellen:

```
   608 × 75
   --------
   3040
  42560
  -----
  45600
```

2. Das Vervielfachen 2-, 3- und mehrstelliger Zahlen mit dreistelligen Zahlen.

a) Mit reinen Hunderten.

Die Zahl 641 soll 100mal, 200=, 300=, 400=, 500=, 600=, 700=, 800= und 900mal genommen werden.

Wir nehmen ein Beispiel davon heraus, etwas 641 × 700 um zu zeigen, wie solche Aufgaben zu lösen sind.

Die Zahl 641 haben wir 700mal oder 100mal 7mal zu nehmen. Wenn wir 644 aber nur einmal 7mal nehmen, so nehmen wir 641 100mal zu wenig, und erhalten deßhalb das Produkt 100mal zu klein. Letzteres ist also wieder 100mal so groß zu machen, dadurch, daß man während des Vervielfachens, sogleich die Einer desselben in die Hunderterstelle und die Zehner in die Tausenderstelle 2c. 2c, also zwei Stellen links schreibt und in die Einer= und Zehnerstellen Nullen setzt.

So

```
   641 × 700
   ---------
  448700
```

(Daß die Ziffer zwei Stellen links gerückt, 100mal so viel gibt, ist ebenfalls bei der Bildung der Zahlenreihe vorgekommen, muß demnach vollständig klar sein.)

b) Mit Hunderten, Zehnern und Einern.

Nach dem Vorausgegangenen werden Aufgaben, wie: 641 × 372 weiter keine Schwierigkeiten darbieten; sie sind jedoch immer noch, wie 641 × 372 in 641 × 2 und 641 × 70 und 641 × 300 zu zerlegen und so aufzulösen. Es ergibt sich dann von selbst folgende Auflösung:

```
    641 × 372
    ---------
    1282
   44870
  192300
  ------
  238452
```

Hiernach ist die Erklärung für die Fälle, daß der Multiplicator vier= und mehrstellig ist, nicht mehr nothwendig. Bei den Kindern jedoch ist bei jedem Schritte vorwärts eine Erklärung des ersten oder einiger ersten Fälle oder Aufgaben noch immer, wenn vielleicht auch nicht mehr gerade nothwendig, so doch von Vortheil für dieselben, indem dadurch den Nachzüglern fortgeholfen wird und die Anderen in ihrer Arbeit sicherer werden und mehr Fertigkeit sich aneignen.

b. Muster, wie das Theilen zwei=, drei= und mehrstelliger Zahlen beim Tafelrechnen zu behandeln ist. §.376.

(Siehe den Lehrgang Seite 589, fünfte Stufe, II.)

1. Der Divisor ist einstellig.

a) Das Theilen oder Messen zweistelliger Zahlen mit einem einstelligen Divisor, wiederholt als Vorbereitung zum Theilen dreistelliger Zahlen mit einem einstelligen Divisor.

L. Beim Theilen in dem Zahlenraume von 1 bis 100 haben wir im schriftlichen oder Tafelrechnen nicht immer alle Zahlen hingeschrieben, die als nothwendig sich dabei ergaben.

Wir haben z. B. gesagt: der 8. Theil von 25 ist 3 mit dem Reste 1;

oder der 9te Theil von 75 ist 8 mit dem Reste 3; dieses haben wir schriftlich so dargestellt:

8 : 25 = 3 (1)
9 : 75 = 8 (3)

Auf welche Weise aber sind wir zu den Quotienten (3 und 8) und zu dem Reste (1 und 3) gekommen, oder wie haben wir den 8ten Theil von 25 und den 9ten Theil von 75 gefunden?

Sch. Indem wir 8 von 25 und 9 von 75 so oft herausnahmen, als wir konnten und jedesmal 1 auf jeden Theil legten.

L. Wie oft können wir 8 von 25 hinwegnehmen?

Sch. —

L. Warum?

Sch. Wir können 8 dreimal von 25 wegnehmen, weil 8 dreimal in 25 enthalten ist und noch 1 zum Reste läßt; oder weil 3mal 8 = 24 ist, welche 24 von 25 abgezählt, noch 1 zum Reste lassen.

L. So ist's Recht. Seht, jetzt wollen wir beim schriftlichen Theilen dies noch anders darstellen oder schreiben lernen. — Wir wollen nämlich diese 24 jetzt unter die 25 schreiben, (was wir bisher nicht gethan haben und dann abzählen, etwa in dieser Form:

8 : 25 = 3
    24
    ——
     1

Das heißt also auch: 8 gemessen oder getheilt in 25 geht 3mal und läßt 1 zum Reste; denn das Theilen ist ja ganz das nämliche, wie wir es früher gelernt haben; nur besteht der Unterschied darin, daß wir es jetzt in etwas anderer Form aufschreiben.

Wir wollen so noch ein Beispiel miteinander rechnen und zwar das vorhin erwähnte: 9 : 75 = oder |75| Nach diesen Ausdrücken sollen wir den 9ten Theil von 75 nehmen oder 75 in 9 gleiche Theile theilen und untersuchen, wie viel auf jeden dieser Theile kommt. Das erfährt man, indem man 9 von 75 hinwegnimmt und auf jeden der 9 Theile Eins legt, dieses Verfahren aber so lang fortsetzt, als möglich. Wie oft ist dies aber möglich, oder wie oft können wir 9 von 75 hinwegnehmen und austheilen, oder wie oft steckt 9 in 75?

Sch. —

L. Warum?

Sch Weil 8mal 9 = 72 ist, welche von 75 abzuzählen sind, um einen Rest von 3 zu lassen

L. Diese 72 werden nun unter die 75 geschrieben und abgezählt; also so:

9 : 75 = 8
    72
    ——
     3

Was soll das heißen?

Sch. 9 gemessen oder getheilt in 75 geht 8mal und läßt 3 zum Reste.

L. Recht; in dieser Form könnt ihr jetzt ganz gewiß auch Alle theilen. Wer will mir gleich ein paar Aufgaben allein machen?

Sch. —

L. (Der Lehrer läßt noch einige Aufgaben von Einzelnen auf der großen Wandtafel lösen; und wann dies geschehen ist, gibt er der ganzen Klasse mehrere solcher Aufgaben. Sobald die Lösung mit Sicherheit geschieht, fährt er im Unterrichten weiter.)

---

b) Das Theilen oder Messen **dreistelliger** Zahlen mit einem einstelligen Divisor.

Ganz auf die nämliche Weise, wie ihr es eben gemacht habt, wird verfahren, auch wenn der Dividend mehr, als 2 Stellen, hat, z. B.:

$$
\begin{array}{l}
3 : 798 = 266 \\
\underline{6} \\
19 \\
\underline{18} \\
18 \\
\underline{18} \\
\end{array}
$$

Aus der Zahl 798 nehmen wir nacheinander von den Hunderten, Zehnern und Einern 3 Hunderter, 3 Zehner, 3 Einer heraus, so oft, als möglich, und theilen jedesmal die 3 Hunderter, 3 Zehner, 3 Einer als Einheiten einer Ordnung oder Stelle aus.

(Die Erklärung kann etwa auf folgende Weise geschehen:)

Wir nehmen also zuerst von 7 Hundertern 3 Hunderter hinweg und legen auf jeden der 3 Theile 1 Hunderter; dann nehmen wir wieder 3 Hunderter hinweg und legen auf jeden Theil abermals 1 Hunderter u. s. f., so oft dieses geschehen kann. Von 7 Hundertern können wir nur 2×3 Hunderter hinwegnehmen und deßhalb auf jeden Theil 2 × 1 Hunderter = 2 Hunderter legen; denn die 7 sind nicht 7mal Eins oder 7 Einer, sondern 7mal 1 Hunderter, also 7 Einheiten einer höheren Ordnung oder Stelle, die wir auch als solche, ohne sie weiter zu zerlegen, auf die 3 Theile gleichmäßig vertheilen, so oft wir vorher 3 mal 1 Hundert oder 3 Hundert aus 7mal 1 Hundert oder 7 Hundert hinwegnehmen.

Die 2mal 3 Hundert sind gleich 6 Hundert, diese 6 Hundert von 7 Hundert abgezählt, lassen einen Rest von 1 Hundert. Der 1 Hunderter wird in Zehner verwandelt, und die in der Zahl 798 sich befindlichen 9 Zehner werden dazu genommen, = 19 Zehner.

Wir nehmen weiter von 19 Zehnern 3 Zehner hinweg und legen auf jeden Theil 1 Zehner, dann wieder 3 Zehner hinweg und auf jeden Theil 1 Zehner u. s. f., so oft dieses geschehen kann. Von 19 Zehnern können wir 3 Zehner 6mal hinwegnehmen und deßhalb auf jeden Theil 6mal 1 Zehner, das ist 6 Zehner legen. Somit haben wir von 19 Zehnern 3×6 Zehner, d. ist. 18 Zehner hinweggenommen, und es bleibt sonach noch 1 Zehner Rest Dieser 1 Zehner ist gleich 10 Einern; die 8 Einer dazu sind dann 18 Einer Von 18 Einern lassen sich 3 Einer 6mal hinwegnehmen, weil 6 × 3 = 18 sind, und folglich 6mal 1 Einer austheilen. Es kommen also im Ganzen auf jeden Theil 2 Hunderter, 6 Zehner und 6 Einer, also wie oben die Darstellung zeigt = 266.

c) Das Theilen und Messen 4= und mehrstelliger Zahlen durch einen einstelligen Divisor.

Die zu lösende Aufgabe sei:

5 : 8634 = oder 5 | 8634

8634 soll in 5 gleiche Theile getheilt werden. So oft 5 in 8634 enthalten ist, oder so oft wir 5 aus 8634 herausnehmen können, so oft legen wir auf jeden der 5 Theile 1.

Wären die 8 Tausender keine Tausender, sondern 8 Einer; so könnten wir 5×1 von 8×1 oder 5 von 8 1mal herausnehmen. Da es aber keine 8 Einer, sondern 8 Tausender sind, und die Tausender 1000mal so groß sind, als die Einer, so können wir auch die 5 aus einer 1000mal so großen Zahl, aus 1000×8 oder 8 Tausend, 1000mal so oft herausnehmen, als aus einer 1000 mal so kleinen Zahl, aus 8. Wir können also 5 von 8 Tausend nicht nur 1 mal, sondern 1000mal 1mal oder 1 tausendmal hinwegnehmen

T.

5 : 8634 = 1, weil 1 tausendmal 5 = 5 Tausend sind; diese 5 Tausend ab von 8 Tausend, bleibt 3 Tausend Rest. Dies wird schriftlich so dargestellt:

$$
\begin{array}{l}
\qquad\qquad\quad \text{T.} \\
5 : 8634 = 1 \\
\quad\ \underline{5} \\
\quad\ 3
\end{array}
$$

Diese 3 Tausend sind 30 Hundert und hierzu die 6 Hundert, sind 36 Hundert.

Wären diese 36 Hundert ebenso viele Einer, so würden wir 5 × 1 von 36 × 1 oder 5 von 36 7mal hinwegnehmen können. Es sind aber keine Einer, sondern Hunderter; die Hunderter aber sind 100mal so groß, als die Einer; folglich können wir auch die 5 aus einer 100mal so großen Zahl 100mal so oft herausnehmen, sonach nicht 7mal, sondern 100mal 7mal = 700mal =

T.H.
5 : 8634 = 1 7, weil 7 hundertmal 5 = 35 Hundert sind; diese 35 Hundert ab von 36 Hundert bleibt 1 Hundert =

T.H.
6 : 8634 = 1 7
5
36
35
=1

(Die Schüler werden aufgefordert, den Quotienten auszusprechen. Schwächere werden 17, die Uebrigen 1700 lesen. Hier ist, wo das vollständige Verständniß noch nicht erzielt ist, nachzuhelfen, bis es geht. Das Ueberschreiben der einzelnen Stellen soll jedoch nur für die ersten Beispiele gelten und nicht vorgeführt werden. Das Kind muß nach und nach angeleitet werden und zwar schon in den ersten Stunden, den Stellenwerth jeder Ziffer des Quotienten, den es ja in seinen Theilen verstanden haben muß, auch im Gedächtniß zu behalten. Das Verständniß ist dabei dem Gedächtnisse die wesentlichste Stufe.)

Der Rest, bestehend aus 1 Hunderter, wird in Zehner verwandelt und die 3 Zehner werden dazu gewählt; das sind zusammen 13 Zehner.

Wären dies 13 Einer, so würden 5 × 1 in 13 × 1 oder 5 in 13 2mal enthalten sein; es sind aber nicht 13 Einer, sondern 13 Zehner, und da die Zehner 10mal so groß sind, als die Einer, so sind auch in dieser 10mal so großen Zahl, in 13 Zehner, die 5 10mal so oft, also nicht 2mal, sondern 10mal 2mal oder 20mal enthalten =

T.H.Z.
5 : 8634 = 1 7 2, weil
5
36
35
13

2 Zehner oder 20mal 5 = 10 Zehner oder 100 sind. Zählt man diese 10 Zehner von 13 Zehnern ab, so bleiben noch 3 Zehner, und die Division stellt sich jetzt so dar:

T.H.Z.
5 : 8634 = 1 7 2
5
36
35
=13
10
=3

Die 3 Zehner werden zu 30 Einer zerlegt und die in der Zahl 8634 vorkommenden 4 Einer dazu gezählt = 34. 5 können wir von 34 6mal hinwegnehmen =

T.H.Z.E.
5 : 8634 = 1 7 2 6, weil
5
36
35
13
10
34

6 × 5 = 30 sind; diese von 34 abgezählt = 4. Dies wird so dargestellt:

```
              T.H.Z.E.
5 : 8634 = 1 7 2 6
    5
    36
    35
    -13
     10
     -34
      30
      -4
```

Die Schüler sind anzuleiten, daß sie jedesmal das Produkt aus dem Quotienten und dem Divisor mit der Zahl, von welcher es abzuzählen ist, vorher vergleichen, ob man den Quotienten nicht zu groß genommen hat (warum darf man ihn nicht zu groß nehmen?), ebenso den Rest zu vergleichen mit dem Divisor, da die Einheiten des Restes (einerlei, ob niederer oder höherer Ordnung) weniger sein müssen, als die des Divisors. (Warum? Diese Fragen unterlasse man im Anfange ja nicht, sie dürfen eher zu oft, als zu selten wiederkehren.)

Ganz auf dieselbe Weise, wie das Theilen 2 und 3stelliger Zahlen im Zahlenraume von 10 bis 100, auf das wir nochmals zurückverweisen, und hier das Theilen 4stelliger Zahlen durch einen einstelligen Divisor gezeigt wurde, ist auch das Theilen 5= und mehrstelliger Zahlen durch einen einstelligen Divisor zu behandeln.

2. Der Theiler oder Divisor ist zweistellig.

Einleitung.

L. Wir kommen jetzt an das Theilen 2=, 3= und mehrstelliger Zahlen durch 2stellige Zahlen. Vorerst wollen wir jedoch noch ein kleines Beispiel wählen, um an dem Divisor oder Dividenden einige Veränderungen vorzunehmen; dabei wollen wir insbesondere einmal recht auf den Quotienten achten. Das Beispiel heiße:

4 : 8.

Nun sagt mir gleich: 4 ist in 8 wie vielmal enthalten?

Sch. —

L. Wie heißt sonach der Quotient?

Sch. —

L. An diesem Beispiel (4 : 8 =? wollen wir zuerst den Dividenden 2=, 3=, 4=, 5= 2c. 2c. mal so groß machen und sehen, was für eine Veränderung sich am Quotienten zeigt. Mache also an dem gegebenen Beispiel den Dividenden 2mal so groß!

Sch. —

L. Wie heißt das Beispiel jetzt?

Sch. —

L. 4 ist aber in 16 oder in 2×8 wie vielmal enthalten?

Sch. —

L. Wie vielmal 2mal ist das?

Sch. —

L. Wie vielmal 2mal kann ich demnach denselben Divisor aus dem 2mal so großen Dividenden herausnehmen?

Sch. —

L. Was sehen wir also an diesem Beispiele?

Sch. Wenn man den Dividenden 2mal so groß macht, so wird auch der Quotient 2mal so groß.

L. Mache jetzt an dem gegebenen Beispiele (4 : 8=?) den Dividenden 3=mal (nachher 4=, 5= 2c. 2c. mal) so groß! (u. s. w.)

Sch. —

L. Wie heißt das Beispiel nun? u. s. w. (Wie dies in den 6 vorausgehenden Fragen gezeigt wurde.)

Sch. —

L. 4 ist aber in 24 oder in 3×8 wie vielmal enthalten?
Sch. —
L. Wie vielmal 3mal ist das?
Sch. —
L. Wie vielmal 3mal kann ich demnach den Divisor 4 aus dem 3mal so großen Dividenden herausnehmen?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Wenn also der Dividend vergrößert wird und der Divisor derselbe bleibt, in welchem Verhältniß wird dann der Quotient größer?
Sch. Der Quotient wird in demselben Verhältniß größer, in welchem der Dividend größer gemacht wird.
L. Nun wollen wir sehen, wie es ist, wenn der Divisor vergrößert wird und der Dividend derselbe bleibt. Machet darum an dem gegebenen Beispiele (4 : 8 = ?) den Divisor 2mal so groß!
Sch. —
L. Wie heißt es jetzt?
Sch. —
L. Wie wird hier der Quotient?
Sch. —
L. Warum?
Sch. —
L. Wenn man also den Divisor vergrößert und der Dividend derselbe bleibt, wie wird da der Quotient?
Sch. —
L. In welchem Verhältniß wird dann jedesmal der Quotient kleiner?
Sch. Der Quotient wird in demselben Verhältniß kleiner, in welchem der Divisor größer gemacht wird.
L. Jetzt wollen wir an dem schon einigemal veränderten Beispiele (4 : 8 = ?) noch eine Veränderung vornehmen. Wir wollen nämlich den Divisor und den Dividenden gleich vielmal so groß machen und dabei wieder auf den Quotienten achten. — Wie heißt der Quotient in dem Beispiele 4 : 8?
Sch. —
L. Machet jetzt den Divisor und den Dividenden 3mal so groß? (= 12 : 24 = 2.)
Sch. —
L. Wie heißt das Beispiel jetzt?
Sch. —
L. 12 getheilt in 24 gibt welche Zahl zum Quotienten?
Sch. —
L. Machet nun, anstatt, wie eben, 3mal, den Divisor und den Dividenden 5mal so groß, und stellet es auf der Tafel dar! (20 : 40 = 2.)
(Die Zwischenfragen sind bei dieser und den folgenden Vergrößerungen dieselben, wie die im Vorhergehenden.) — Machet jeden, Divisor und Dividenden, 10mal so groß! (40 : 80 = 2.) —
Machet den Divisor und den Dividenden gleich vielmal, etwa 100mal so groß, und stellet es dar! (400 : 800 = 2.) —
Machet den Divisor (4) und den Dividenden (8), jeden 2mal so klein! (2 : 4 = 2.) —
Machet Divisor und Dividend 4mal so klein ꝛc. ꝛc.! (1 : 2 = 2.) —
Wie oft ist also der Divisor in diesen Fällen, die alle aus dem ersten Beispiele (4 : 8) abgeleitet wurden, in seinem Dividenden enthalten?
Sch. —
L. 4 : 8 ist also ganz gleich 12 : 24 = 20 : 40 = 40 : 80 u. s. w. Warum aber ist 4 : 8 = 12 : 24 = 20 : 40 = u. s. w.
Sch. —
L. Der Quotient ist hier also immer derselbe. Wenn demnach Divisor und Dividend, wie wir eben gethan, gleich vielmal so groß oder gleich vielmal so

klein gemacht werden, wie wird da der Quotient? (Die Entwickelung dafür geschieht sofort noch an anderen kleineren Beispielen.)

3 : 6 = oder 5 : 10 = ꝛc. ꝛc.

Sch. —

L. Gilt das von allen zusammengehörigen Divisoren und Dividenden oder nicht?

Sch. —

L. Es ist also das für alle zusammengehörige Divisoren und Dividenden etwas allgemein Gültiges. Was für eine Wahrheit oder Regel erkennt ihr daher aus den zuletzt abgeleiteten Beispielen, wenn ihr den Quotienten vergleicht?

Sch. Wenn man Divisor und Dividenden gleich vielmal so groß oder gleich vielmal so klein macht; so erhält man immer denselben Quotienten. (Diese Regel ist fest einzuprägen.)

a. Der Divisor und der Dividend bestehen aus reinen Zehnern.

L. Sagt mir noch einmal die gelernte Regel!

Sch. —

L. Und wie haben die Beispiele geheißen, an welchen wir sie kennen gelernt haben?

Sch. —

L. Wir wollen heute etwas größere Beispiele wählen. Ich schreibe sie euch da auf die Tafel:

10 : 90 =?	60 : 90 =?
20 : 90 =?	70 . 90 =?
30 : 90 =?	80 : 90 =?
40 : 90 =?	90 : 90 =?
50 : 60 =?	

Von diesen Beispielen wollen wir das erste auch zuerst betrachten, und da sagt mir gleich: Wie oft können wir 10 aus 90 nehmen?

Sch. —

L. Das wissen also schon Viele von euch! Wer es aber nicht weiß, der kann sich die Lösung dieser Aufgabe leichter machen. Man denkt sich nämlich nach der gelernten Regel den Divisor und den Dividenden gleich vielmal und zwar hier 10mal so klein[1]). Wie könnt ihr das ganz leicht?

Sch. Wir denken uns die Einerstellen, hier die Nullen, weg.

L. Dies ist recht; aber warum?

Sch. (Die Regel.)

L 10 10mal so klein gemacht, ist wie viel?

Sch. —

L. Und 90 10mal so klein gemacht, ist wie viel?

Sch. —

L. 1 muß also nach unserer aufgefundenen Regel eben so oft in 9 enthalten sein, als 10 in 90. Vorhin hörten wir, 10 sei in 90 wie vielmal enthalten?

Sch. —

L. Und 1 ist in 9 wie vielmal enthalten?

Sch. —

L. Wer es sich also hierin, wenn Zehner durch Zehner getheilt werden sollen, leicht machen will, der sagt nicht 10 : 90, sondern 1 in die 9, man erhält ja doch denselben Quotienten.

Das Nämliche lasse jetzt der Lehrer die Kinder noch an den anderen Beispielen sehen und üben, und zwar so lang, bis Alles erfaßt und klar ist und sicher geht.

b. Der Divisor besteht aus Zehnern und der Dividend aus Zehnern und Einern.

Beispiele, wie:	10 : 79 =?	40 : 74 =?
	20 : 89 =?	u. s. w.
	30 : 69 =?	

1) Dies thut man, so oft der Divisor 2stellig ist.

sind jetzt einer betrachtenden Lösung zu unterwerfen. Die Erklärung ist jedoch nach den vorausgegangenen §§. nicht schwer. Es sei darum die Ausführung hier übergangen.

c. Der Divisor besteht aus Zehnern und der Dividend aus einer mehrstelligen Zahl.

Vorbemerkung. Da das Verfahren beim Theilen 3stelliger Zahlen durch reine Zehner in dem Nachweise des Verfahrens beim Theilen 4stelliger Zahlen durch reine Zehner ganz enthalten ist, und das Theilen 5- und mehrstelliger Zahlen durch reine Zehner sich aus dem 4stelliger Zahlen erkennen läßt; so geben wir für die hier möglichen Fälle die Lösung von nur einer Aufgabe.

Es soll z. B. 7564 in 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 gleiche Theile getheilt werden. Aus diesen verschiedenen Beispielen wollen wir herausnehmen:

60 : 7564 =

Wir theilen hier zuerst die Tausender, dann die Hunderter, Zehner und zuletzt die Einer, indem wir immer 60 dieser Einheiten höherer Ordnung herausnehmen, so oft dies geschehen kann und auf jeden Theil eine dieser Einheiten legen. (Das Gesagte muß den Kindern in dem Rechenunterrichte auf der untersten Stufe vollkommen klar geworden sein; dort wird ja aus dem Begriffe des Enthaltenseins schon der des Theilens gewonnen.) 60 können wir von 7 Tausender nicht so herausnehmen, daß auf jeden Theil ein Tausender kommt. Wir müßten ja sonst wenigstens 60 Tausender haben. Es sind deßhalb die 7 Tausender zu 70 Hunderter zu verwandeln und die in der Zahl 7564 vorkommenden 5 Hunderter dazu zu zählen. Wir theilen nun die 75 Hunderter aus. So oft wir 60 Hunderter austheilen können, so oft erhält jeder Theil einen Hunderter. Von 75 Hunderten können wir 60 Hunderter 1mal hinwegnehmen. Wir legen deßhalb auf jeden Theil 1 Hunderter. 60 Hunderter von 75 Hunderter bleiben noch 15 Hunderter; denn dem 60 : 75 entspricht nach der bereits kennen gelernten Regel das 6 : 6. 6 : 7 ist gleich 1. (Die kleine Differenz lassen wir im Augenblicke unbeachtet; wir kommen jedoch später darauf zurück.) Wissen wir aber das Kleine 6 : 7 = 1, so wissen wir auch das Große 60 : 78 = ? 60 : 75 ist auch gleich 1, und 75 — 60 = 15; also ganz, wie wir dies zuerst gefunden haben. (Es ist durchaus rathsam, die Schüler jedesmal nach dem Abzählen den Rest mit dem Divisor vergleichen zu lassen; da ersterer, wie schon bemerkt, stets kleiner sein muß, als der letztere. Warum?) Es wird sich also die Rechnung so darstellen

$$\begin{array}{r} 60 : 7564 = 1 \\ \underline{60} \\ 15 \end{array}$$

Man fordert nun die Schüler auf, den Quotienten auszusprechen. Schwächere Kinder werden denselben für 1 (Eins) lesen; mittelmäßig befähigte haben jedoch nicht vergessen, daß wir die Hunderter gemessen und ausgetheilt haben, daß sonach auf jeden Theil 1 Hunderter kam und lesen deßhalb den Quotienten richtig: 100.

Wir fahren weiter: Die übrig gebliebenen 15 Hunderter werden in Zehner verwandelt; 15 Hunderter sind 150 Zehner und die 6 Zehner (aus der Zahl 7564) dazu gezählt, sind zusammen 156 Zehner.

Die Zehner werden nun auf dieselbe Weise getheilt, wie dies bei den Hundertern geschah. — 60 ist in 156 Zehnern wie vielmal enthalten? Oder: Wie oft können wir von 156 Zehner 60 Zehner hinwegnehmen oder hinwegmessen und auf jeden Theil 1 Zehner legen?

Denken wir uns wieder nach der aufgefundenen Regel den Divisor und den Dividenden 10mal so klein, so erhalten wir denselben Quotienten; also 60 : 156 = 6 : 15. (Die kleine Differenz lassen wir noch unbeachtet.)

Wissen wir das Kleine 6 : 15, so wissen wir auch wieder das Große, 60 : 156. 6 gemessen in 15 ist?

Sch. —

L. 60 gemessen in die 156 ist demnach auch wie viel?

Sch. —

L. Warum?

Sch. Weil man von 156 Zehnern 60 Zehner 2mal herausmessen oder herausnehmen kann.

L. Es kommen somit auf jeden der 60 gleichen Theile wie viel Zehner?

Sch. —

L. 2mal 60 Zehner sind aber wie viel Zehner?

Sch. —

L. 120 Zehner von 156 Zehner abgezählt, lassen noch wie viel zum Reste? (Hier ist wieder zu bemerken: der Rest ist kleiner, als der Divisor.) Die Aufgabe in ihrer weiteren Auflösung stellt sich demnach so dar:

60 : 7564 = 12
60
―――
156
120
―――
36

Die Schüler werden wiederh.lt aufgefordert, den Quotienten auszusprechen. Einige werden wieder 12, Andere aber 20 lesen. Wo es fehlt, ist nachzuhelfen.

Die Lösung der Aufgabe wird dann auf folgende Weise weiter geführt: Die 36 Zehner sind nun in 360 Einer zu verwandeln und die in der Zahl 7564 sich befindlichen 4 Einer sind dazu zu zählen = 364 Einer.

Wie oft können wir von 364 Einern 60 Einer hinwegnehmen? oder wie oft steckt 60 in 364 —?

Sch. —

L. Wir denken uns wieder den Divisor und den Dividenden 10mal so klein und lassen den Rest 4 resp. die 4 Einer fallen, und die Frage stellt sich dann so dar:

60 : 364 = ? = 6 : 36 = ?

Wer aber 6 : 36 weiß, versteht auch nach unserer Regel 60 : 364 — 6 : 36 geht wie vielmal?

Sch. —

L. Und 60 : 364 ist wie viel?

Von 364 Einer lassen sich demnach 60 Einer 6mal herausnehmen und sonach 6mal 1 Einer oder 6 Einer auf jeden der 60 gleiche Theile legen.

6 × 60 Einer = 360 Einer sind von den 364 Einern abzuzählen, woraus sich noch ein Rest von 4 Einern ergibt.

Die Auflösung dieses Beispiels ergänzt sich also, wie folgt:

60 : 7564 = 126
60
―――
156
120
―――
:364
360
―――
::4

d. Der Divisor besteht aus Zehnern und Einern und der Dividend aus einer mehrstelligen Zahl.

Die Zahl 7564 ist in 91, 81, 71, 61, 51 u. s. w. gleiche Theile zu theilen. Wir wollen wieder ein Beispiel herausgreifen:

91 : 7564 = 83
728
―――
:284
273
―――
:11

Und gehen gleich zur Ausführung.

7 Tausender lassen sich wohl in 91 gleiche Theile austheilen, aber nicht so, daß auf jeden Theil 1 Tausender kommt, dazu wären 91 Tausender nothwendig. Wir verwandeln deßhalb die 7 Tausender in 70 Hunderter und zählen die 5 Hunderter dazu.

Aber auch 75 Hunderter lassen sich nicht in 91 gleiche Theile so austheilen, daß auf jeden Theil 1 Hunderter kommt; denn wir müßten ja sonst 91 Hunderter statt 75 Hunderter auszutheilen haben. Es sind deßwegen die 75 Hunderter in 750 Zehner zu zerlegen und die 6 Zehner dazu zu zählen; dies gibt 756 Zehner. Die 4 Einer im Dividenden geben uns eben noch Nichts an; wir theilen nur die 756 Zehner. So oft wir nun von 756 Zehnern 91 Zehner herausnehmen können, so oft werden wir auf jeden der 91 gleichen Theile 1 Zehner legen können. Wollen wir aber wissen, wie oft 91 in 756 enthalten sind oder wie oft 91 in 756 steckt, so dürfen wir uns nur nach der bekannten Regel, Divisor und Dividend gleichviel mal, hier 10mal so klein denken, (weil der Divisor 2stellig ist) und wir erhalten denselben Quotienten. 91 : 756 = 9 : 75. (Den Rest 1 im Divisor und den im Dividenden 6 lassen wir immer noch unbeachtet, weil die Beispiele Anfangs so zu wählen resp. so gewählt sind, daß dies noch nicht gegen die Regel verstößt. Man nimmt nämlich für diesen Fall, der die Sache sehr erleichtert, immer 2stellige Divisoren mit einer sehr geringen Zahl von Einern, wie hier z. B. 91.) 9 : 75 = 8, 91 ist also in 756 8mal enthalten, und es kommen deßhalb 8×1 Zehner = 8 Zehner auf jeden Theil. 8mal 21 Zehner = 728 Zehner; diese von 756 Zehnern ab, bleiben 28 Zehner. Diese 98 Zehner sind in 280 Einer zu verwandeln, und die vier Einer sind dazu zu nehmen.

Die Rechnung stellt sich demnach so dar:

$$\begin{array}{r} 91 : 7564 = 8 \\ 728 \\ \hline 284 \end{array}$$

Die 284 Einer sind ebenso in 91 gleiche Theile zu theilen Indem wir wieder den Divisor und Dividenden 10mal so klein machen, erfahren wir, wie oft dies geschehen kann. Nämlich 91 : 284 = 9 : 29 (der kleine Rest im Divisor und im Dividenden fällt weg.)

91 steckt in 285 3mal oder von 284 Einern kann man 91 Einer 3mal herausnehmen und folglich 3×1 Einer = 3 Einer auf jeden Theil legen; denn 3×9 = 273. Diese von 284 ab, bleibt Rest 11, welcher kleiner ist, als der Divisor. Die Lösung schriftlich vollendet, wird demnach, wie Anfangs gezeigt wurde,

$$\begin{array}{r} 91 : 7564 = 83 \\ 728 \\ \hline 284 \\ 273 \\ \hline 11 \end{array}$$

Auf diese Weise werden aus den erstgenannten Beispielen noch einige gelöst; alsdann mögen sich die Schüler selbst versuchen.

Darauf wird eine beliebige Zahl getheilt mit 92, 82, 72, 62, 52, 42, 32 und 22; sodann mit 93, 83, 73, 63, 53, 43 u. s. w.; ferner mit 94, 84, 74, 64 u. s. f., daß die Einer stets um eine Einheit größer werden.

Vorher aber werden, um den Unterschied recht augenfällig zu machen und zu zeigen, daß allerdings der Rest im Divisor und Dividenden, den wir bis daher als zu klein fallen ließen, nunmehr bei zunehmenden Einern des Divisors in Anwendung unserer Regel seine Beachtung finden muß, etwa folgende oder ähnliche Beispiele mit einander verglichen

91 : 7564 und 99 : 7564, oder
81 : 7564 und 89 : 7564, oder
17 : 7564 und 79 : 7564, oder
61 : 7564 und 69 : 7564 u. s. w.

Auflösung.

```
91 : 7564 = 83        99 : 7564 = 76
     728                   693
     ———                   ———
     =284                  =634
      273                   594
     ———                   ———
     =11                   =40
```

Die Auflösung links oben ist uns bekannt; was ist aber bei der Lösung der Aufgabe rechts oben von unserer Regel zu halten? Es entsteht die Frage: Wie oft können wir 99 von 756 hinwegnehmen? In dem Beispiele links oben sagen wir 91 : 756 = 9 : 75 (ohne daß wir den Rest des Divisors (1) und den Rest des Dividenden (6) berücksichtigen. Können wir aber eben so die Differenz (9) im Beispiel rechts oben unbeachtet lassen? Können wir setzen 99 : 756 = 9 : 75? Ist Eines dem Andern für die Anwendung unserer Regel gleich oder nicht gleich und warum? Sprich dich darüber aus!

Sch. —

Also weil hier der Rest im 10mal so klein gedachten Divisor 99 zu groß ist und sein Produkt in den Quotienten nicht abzuzählen ist. Wir vergleichen:

```
91 : 756 = 8 und 99 : 756 = 8
     728                792
     ———                ———
     =28                 ?
```

Rechts sagen wir, indem wir mit dem Quotienten den Divisor vervielfachen: 8×9 Einer sind 72 Einer; 2 Einer werden hingeschrieben und 7 Zehner werden fort= d. i. zu den Zehnern gezählt. Links hingegen heißt es: 8×1 Einer sind 8 Einer, und folglich sind keine Zehner fort oder zu den Zehnern zu zählen.

Beim weiteren Vervielfachen links erhält man demnach nur 8×9 Zehner = 72 Zehner, während man rechts 8×9 Zehner und 7 Zehner = 79 Zehner erhält, die von 75 Zehnern nicht abzuzählen sind. Was folgt daraus, und was ist noch von unserer Regel zu halten?

Antwort: Enthält in einem zweistelligen Divisor die zweite Stelle von links nach rechts, also die Einerstelle ein Null, so findet unsere Regel immer Anwendung.

Enthält jedoch die Einerstelle im 2stelligen Divisor weniger oder ebenso viel oder gar mehr Einheiten, als die Zehnerstelle, so findet unsere Regel wiederum ihre Anwendung, jedoch mit der Ausnahme, daß man im I. Falle selten, im II. Falle öfters, im III. Falle fast immer den Quotienten um 1 (oder auch manchmal um 2 oder 3 ꝛc. ꝛc.) Einheiten weniger nimmt. Stehen also z. B. in der Stelle der höchsten Ordnung, in der ersten Stelle links im Divisor nur ein 1 oder ein 2, in der nebenfolgenden rechts 7, 8 oder gar 9, wie z. B. in 17, 18, 19, 29 ꝛc., so sind wir nicht immer gleich im Stande, sagen zu können, wie oft der Divisor in seinen Dividenden enthalten ist und der beste Rechner muß dann probiren. Man muß also gerade auch solche Aufgaben recht viel üben und so lange, bis es recht gut geht.

Aufgaben, wie 19 : 7564, 18 : 7564, 17 : 7564 und gemessen mit 16, 15, 14, 13, 12, 11 sind deßhalb auch ungleich schwerer, als die obigen, trotzdem daß wir den Divisor dort viel größer genommen haben.

Eine beliebige Zahl messen mit 19, 17 und abwärts bis auf 12 und 11 lassen wir deßhalb für die Uebung mit zweistelligem Divisor auch als die letzte Stufe beim Theilen mit 2stelligen Zahlen folgen.

3. Der Theiler oder Divisor ist drei= oder mehrstellig.

Ist der Divisor drei= oder mehrstellig, so wird dieser und der Dividend 100mal oder 1000mal ꝛc ꝛc. so klein gedacht und gerade so verfahren, wie dies beim zweistelligen Divisor gezeigt wurde.

Ein Beispiel noch soll dies zeigen, und wir wählen dazu eine Aufgabe mit 4stelligem Divisor, weil die Behandlungsweise eines solchen die des 3stelligen in sich begreift.

Die Aufgabe heiße:

9137 : 58982 =?

Hier in diesem Beispiele soll die Zahl 58982 in 9137 gleiche Theile getheilt werden.

Wenn möglich, theilen wir zuerst die Zehntausender, dann die Tausender, Hunderter, Zehner und zuletzt die Einer, indem wir 9137 Einheiten von jeder Ordnung aus der gegebenen Zahl so oft hinwegnehmen, als dies geschehen kann und legen dann jedesmal eine dieser Einheiten auf jeden Theil.

Die Erklärung kann etwa auf folgende Weise geschehen:

Die Zehntausender sind in 9137 Theile nicht so auszutheilen, daß auf jeden Theil 1 Zehntausender kommt; es sind zu wenig Zehntausender. Wir verwandeln deßhalb die 5 Zehntausender in 50 Tausender und zählen die 8 Tausender dazu. Allein auch diese 58 Tausender sind nicht so auszutheilen, daß u. s. w. — ebenso die 589 Hunderter und die 5898 Zehner; denn 9137 lassen sich hiervon noch nicht einmal nur einmal hinwegnehmen.

Es sind demnach diese 5898 Zehner zu Einern zu machen und die 2 in der ersten Zahl noch dazu zu zählen.

Nun folgt die Frage: Wie oft sind 9137 in 58982 enthalten?

Die zweithöchste Stelle im Divisor enthält 1 Einheit, die höchste dagegen 9. Unsere Regel findet also Anwendung. Wir denken uns den Divisor und den Dividenden 1000mal so klein und sagen: Wir finden den Quotienten von 9137 : 58982 durch 9 : 58 = 6.

Die Division stellt sich demnach so dar:

```
9137 : 58982 = 6
       54822
       -----
        4160
```

oder:

7081 : 639043 =

Die Zahl 639042 soll in 7081 gleiche Theile getheilt werden. Das geschieht wieder dadurch, daß wir den Divisor 7081 so oft aus dem Dividenden 639043 herausnehmen, als dies geschehen kann und jedesmal Eins auf einen Theil legen. 7081 läßt sich nicht aus 6 Hunderttausend, nicht aus 63 Zehntausend, nicht aus 639 Tausend, nicht aus 6390 Hundert so herausnehmen, daß eine Einheit dieser Ordnungen auf einen Theil zu legen wären. Wir verwandeln deßhalb die 6370 Hundert in Zehner, zählen die 4 Zehner dazu und nehmen an, daß diese Zehner ebenso viel Einer seien und fragen uns nun: Wie oft können wir 7081 aus diesen angenommenen Einern hinweg- oder herausnehmen? Dies finden wir, indem wir den Divisor und den Dividend uns tausendmal so klein denken; also 7 aus 63 herausnehmen, so oft es geschehen kann. Es kann 9mal geschehen. Weiß man aber 7 : 63, so weiß man auch 7081 : 639043, denn

```
7081 | 639043 | 9
     | 63729  |
     ----------
       ==175
```

Nun sind aber 63904 nicht, wie wir angenommen haben, Einer, sondern Zehner, also zehnmal so viel Einer, somit ist derselbe Divisor in dem zehnmal so großen Dividenden nicht nur einmal 9mal, wie oben, sondern 10mal 9mal oder 90mal enthalten. Die 175 Zehner, welche Rest geblieben sind, verwandelt man zu Einern, zählt die in dem Dividenden vorkommenden 3 Einer dazu, und verfährt, wie bekannt;

```
7081 | 639043 | 90
     | 63729  |
     ----------
       1753
      u. s. w.
```

4. Muster, wie die vier Grundrechnungsarten in ungleich und mehrfach benannten ganzen Zahlen zu behandeln sind. §.577.

Aus diesem Gebiete:

Muster, wie die Multiplications-Regel-de-tri beim Kopfrechnen zu üben ist.

(Zugleich als Anleitung für das übrige Kopfrechnen.)
(Siehe den Lehrgang Seite 590, sechste Stufe.)

In unserer heutigen Kopfrechenstunde wollen wir eine Art von Aufgaben lösen lernen, die im Leben euerer Eltern gar häufig vorkommen. (Die nöthige Vorbereitung durch den vorhergegangenen Unterricht wird vorausgesetzt.) Wenn ihr da recht acht gebt und tüchtig mitrechnet, dann könnt ihr eueren Eltern diese Aufgaben ausrechnen, euch denselben dadurch recht nützlich machen und zeigen, daß ihr nicht umsonst in die Schule geht. Ich gebe euch gleich so eine Aufgabe und will einmal sehen, wer mir dieselbe löst, ohne daß ich mithelfe. Ihr könnt dabei verfahren, wie ihr wollt. Jeder muß mir aber sagen können, wie er es gemacht hat. Die Aufgabe soll heißen:

1 Elle Band kostet 3 Kreuzer; wie theuer kommen 4 Ellen?

Fritz, sage mir die Aufgabe noch einmal! — So, jetzt rechnet! Wer fertig ist, hebt den Finger in die Höhe. — Wenn fast Alle (die Unfähigeren geben hier, obschon sie sehr berücksichtigt werden müssen, keinen Ausschlag) zeigen, daß sie mit der Ausrechnung zu Ende sind, beginnt der Lehrer: Karl, wie viel bekamst du heraus? — Wie viel hast du, Franz? — Du? — Du? — u. s. w. Wir wollen gleich sehen, wer es recht hat (denn nicht Alle werden immer gleiche Resultate haben). Anton, wie hast du es bei deiner Ausrechnung gemacht?

Erste Lösung.

Sch. Wenn 1 Elle Band 3 Kreuzer kostet, so kosten 2 Ellen 2mal 3 Kreuzer 3 Ellen 3mal 3 Kreuzer und 4 Ellen 4mal 3 Kreuzer. 4mal 3 Kreuzer sind 12 Kreuzer; also kosten 4 Ellen Band 12 Kreuzer. —

L. Das war recht gerechnet. Habt ihr es Alle so gemacht, wie der Anton? — Wie hast du es gemacht, Wilhelm?

Zweite Lösung.

Sch. In dieser Aufgabe wissen wir, was 1 Elle kostet, und wir wollen wissen, wie theuer 4 Ellen kommen. 4 Ellen sind aber 4mal so viel Ellen, als 1 Elle, folglich kosten 4 Ellen auch 4mal so viel Geld, als 1 Elle 1 Elle kostet 3 Kreuzer. Es kosten demnach 4 Ellen 4mal 3 Kreuzer; 4mal 3 Kreuzer sind 12 Kreuzer; also kosten 4 Ellen 12 Kreuzer. —

L. Da seht ihr wieder: Es muß nicht Einer seine Aufgabe lösen, wie der Andere, und doch kommt man zum rechten Resultate. — Wer hat es noch anders gemacht? — Recht so! Jeder darf es anders machen. Jakob soll uns jetzt zeigen, wie er bei seiner Ausrechnung verfahren ist.

Dritte (kürzere) Lösung.

Sch. Wenn 1 Elle 3 Kreuzer kostet, so kosten 4 Ellen 4mal so viel, d. i. 4mal 3 Kreuzer. 4mal 3 Kreuzer sind 12 Kreuzer; also kosten 4 Ellen Band 12 Kreuzer. — Adolph ruft: Ich will es noch anders machen!

L. Laß es uns gleich hören!

Vierte Lösung.

Sch. Wenn 1 Elle 3 Kreuzer kostet, so kosten 4 Ellen 4mal 3 Kreuzer. 3 Kreuzer sind = 1 Groschen; folglich kosten 4 Ellen auch 4mal 1 Groschen; 4mal 1 Groschen sind aber 12 Kreuzer; also kosten 4 Ellen 12 Kreuzer. —

L. (Selbst, wenn ein Schüler auf einem solchen Umwege sein Ziel erreicht, stoße man ihn nicht zurück. Nur wird es gut sein, dabei stets auf das beste Verfahren und auf den kürzesten Weg aufmerksam zu machen.) — Ihr seht also,

man kann eine solche Aufgabe auf verschiedenerlei Weise ausrechnen. Ich gebe euch jetzt eine andere Aufgabe. Da will ich wieder sehen, wer sie am schnellsten und richtigsten löst. Jeder darf es dabei machen, wie er will; aber er muß mir nachher Alles sagen, wie er es gemacht hat. Also aufgepaßt! —

(In ähnlicher Weise hat der Lehrer überall anzuregen, aufzumuntern, den Wetteifer zu beleben, durch das deutliche Sprechen und klare Rechtfertigen der Lösungsweisen von Seiten der Schüler die anderen Schüler in das Verständniß derselben einzuführen, wo es nöthig ist, vermittelnd einzuschreiten, damit der Unterricht, selbst lebendig, die Schüler belebt und ihnen eine wahre innere Lust an demselben abgewinnt. Nie darf ein Kind um seiner Meinung willen abstoßend behandelt werden. — Auf diese Weise behandelt, wird jede Kopfrechenstunde zu einer Stunde der Freude für Schüler und Lehrer. Die Behandlungsweise selbst ist nicht schwer. Wir deuten deßhalb für nur noch 2 Aufgaben einige Lösungsweisen an; im anregenden Unterrichte werden dieselben durch die Kinder leicht und oft bedeutend vermehrt.)

Eine Elle Kattun kostet 18 Kreuzer; was kosten 14 Ellen?

Erste Lösung.

Wenn 1 Elle Kattun 18 Kr. kostet, so kosten 14 Ellen 14mal 18 Kreuzer. 10×18 Kr. = 180 Kr. Wir haben jetzt 18 Kr. noch 4mal zu nehmen. 4×10 =40 und 4×8=32; 40+32=72 Kr.; 180 Kr. + 72 Kr. sind 180+70×250 +2=252 Kr. 252 Kr. = 4 fl. 12 kr; also kosten, wenn 1 Elle Kattun 18 Kr. kostet, 14 Ellen 4 fl. 12 Kr.

Zweite Lösung.

Wenn 1 Elle Kattun 18 Kr. kostet, so kosten 14 Ellen 14mal 18 Kr. oder 14mal 3 Sechser. 14mal 3 Sechser sind 10mal 3 Sechser oder 30 Sechser und 4mal 3 Sechser oder 12 Sechser. 30 Sechser und 12 Sechser sind 42 Sechser oder 4 fl. 12 Kr.; also kosten 14 Ellen Kattun 4 fl. 12 Kr.

Dritte Lösung.

Wenn 1 Elle Kattun 18 Kr. kostet, so kosten 14 Ellen 14mal so viel. 14mal 18 Kr. sind aber gleich 14mal $^1/_4$ fl. = $^{14}/_4$ fl. und 14mal 1 Groschen = 14 Groschen. $^{14}/_4$ fl. sind gleich 3 fl. 30 Kr. und 14 Groschen sind 14mal 3 Kr. = 42 Kr. — 3 fl. 30 Kr. und 42 Kr. sind gleich 4 fl. 12 Kr.; also kosten ꝛc. ꝛc.

Vierte Lösung.

Wenn 1 Elle 18 Kreuzer kostet, so kosten 14 Ellen 14mal 18 Kr. oder (da 18 Kr. = $^3/_{10}$ fl. sind) 14mal $^3/_{10}$ fl. — 14mal $^3/_{10}$ fl. = $^{42}/_{10}$ fl. = $4^2/_{10}$ fl. = 4 fl. 12 Kr.; also ꝛc. ꝛc.

Fünfte Lösung.

Wenn 1 Elle 18 Kr. kostet, so kosten 14 Ellen 14mal 18 Kr. — 14mal 18 Kr. = 14mal $^1/_3$ fl. weniger 14mal 2 Kr. — 14mal $^1/_3$ fl. sind $^{14}/_3$ fl. sind $4^2/_3$ fl. = 4 fl. 40 Kr.; davon abgezählt 14mal 2 Kr. = 28 Kr. bleiben noch 4 fl. 12 Kr.; also kosten ꝛc. ꝛc.

---

1 Malter Kartoffeln kostet 2 fl. 45 Kr.; was kosten 20 Mltr.?

Erste Lösung.

20 Malter sind 20mal so viel, als 1 Malter. 20mal so viel Waare kostet auch 20mal so viel Geld. 20mal 2 fl. 45 Kr. sind aber 20mal 2 fl. = 40 fl. und 20mal 45 Kr. = 45mal 20 Kr. oder 45mal $^1/_3$ fl. = $^{45}/_3$ fl. (oder 45mal 1 Kopfstück) gleich — (da $^3/_3$ fl. (oder 3 Kopfstück) = 1 fl) — 15 fl; 40 fl. und 15 fl. = 70 + 10 = 50 + 5 fl. = 55 fl; also kosten 20 Malter Kartoffeln 55 fl.

Zweite Lösung.

Wenn 1 Mltr. Kartoffeln 2 fl. 45 Kr. kostet, so kosten 20 Mltr. 20mal 2 fl. 45 Kr.; 20mal 2 fl. 45 Kr. sind = 20mal 2 fl. = 40 fl. und 20mal 45 Kr. = 900 Kr. = 15 fl.; weil 600 Kr. = 10 fl. und 300 Kr. = 5 fl. sind. 40 fl. und 15 fl. = 55 fl.; also kosten ꝛc. ꝛc.

Dritte bis sechste Lösung.

Wenn 1 Mltr. Kartoffeln 2 fl. 45 Kr. kostet, so kosten 20 Mltr. 20mal 2 fl. 45 Kr.; —

1) Das sind 20mal 2 fl. = 40 fl. und 20mal $^3/_4$ fl. = $^{60}/_4$ fl. = 15 fl. 40 + 15 fl. = 55 fl.; also kosten ꝛc. ꝛc. oder

2) Das sind 20mal 2 fl. = 40 fl. und 20mal $^1/_2$ fl. = 10 fl. und 20mal $^1/_4$ fl. = 5 fl. 40+10+5 fl. = 55 fl.; also kosten ꝛc. ꝛc.

3) Das sind 20mal 1 Kronenthaler, und 20mal 1 Groschen; da sind 20 Kronenthaler und 20 Groschen. 10 Kronenthlr. = 27 fl.; 20 Kronenthlr. also 2×27 fl. = 54 fl.; jetzt haben wir noch 20 Groschen, das sind = 1 fl.; 54 fl. + 1 fl. = 55 fl.; also kosten ꝛc. ꝛc.

4) Das sind 20mal 1 fl. und 20mal 1 preuß. Thlr. 20mal 1 fl. sind 20 fl. und 20mal 1 pr. Thlr. = 20 pr. Thlr. Da 4 pr. Thlr. gleich 7 fl. und 4 in 20 fünfmal enthalten ist, so sind 20 pr. Thlr. = 5mal 7 fl. = 35 fl. 20 fl. und 35 fl. = 55 fl.; also kosten ꝛc. ꝛc.

u. s. w.

Mit diesen wenigen Aufgaben und den ihnen beigegebenen Lösungsweisen glauben wir schon zur Genüge gezeigt zu haben, wie wir es meinen; wir fügen dem nur noch wiederholend bei:

Es ist bildender, eine Aufgabe auf zehnerlei Weise, als zehn Aufgaben auf einerlei Weise zu lösen. Die Zahl der zur Lösung kommenden Aufgaben betreffend bemerken wir: „Je mehr, desto besser; denn Uebung macht den Meister."

5. Muster, wie die vier Grundrechnungsarten in Brüchen zu behandeln sind. §.378.

Aus diesem Gebiete:

Muster, wie die Vorübungen zum Rechnen mit Brüchen, insbesondere wie die Betrachtungen der Halben, Drittel, Viertel und Fünftel nach Grube zu halten sind.

(Siehe den Lehrplan, Seite 590, erste Stufe, a. 2.)

Vorbemerkung.

1) Wie der Schüler zur Anschauung der ganzen Zahlen gelangt, indem er sie auf die Eins zurückführte, d. h. sie als Vielfache eines Einfachen erkannte, so werden ihm jetzt auch die Bruchzahlen anschaulich gemacht durch ihre stete Beziehung auf die Einheit, aus der sie entstanden.

2) Während aber bisher die Einheit als Theil der ganzen Zahlen erschien, wird sie nunmehr selbst als ein Ganzes, mithin als ein Vielfaches aufgefaßt, das in seine einfachen Bestandtheile aufgelöst wird, welche wir eben mit Beziehung auf ihr Ganzes „Brüche" nennen.

3) Weil der Schüler bereits vom ersten Kursus an die ganzen Zahlen als Brüche zu behandeln gelernt hat, indem er sie als Theile eines Vielfachen erkannte, so wird die nun folgende Behandlung des eigentlichen Bruches (der gebrochenen Einheit) um so weniger Schwierigkeit für ihn haben, als der Prozeß ganz derselbe ist, durch welchen er in das Rechnen mit ganzen Zahlen eingeführt wurde, nämlich: Anschauung des Mannigfaltigen in seiner organischen Einheit.

4) Da die Verschiedenheit der Brüche bedingt ist durch ihre Größe, die Größe

aber durch die **Anzahl der gleichen Theile**, in welche ich die Einheit zerlege, so lassen sich diese verschiedenartigen Theilungen als besondere Ordnungen, und zwar als **absteigend niedere Ordnungen** betrachten, wie bei den ganzen Zahlen durch das Verzehnfachen der Einheit die **aufsteigend höheren Ordnungen** des Einers, Zehners, Hunderters ꝛc. sich bildeten. Jene verschiedenen Bruch-Einheiten bezeichnet die Sprache durch die Nachsilbe „tel", als Zweitel[1]), Drittel, Viertel ꝛc.

5) Demnach ist uns der Eintheilungsgrund des für die Anschauung zu organisirenden Stoffes in diesem Kursus objektiv in der Verschiedenheit der Brüche selber gegeben, und wir behandeln auf der ersten Stufe die Halben, auf der zweiten die Drittel u. s. f., bis der Schüler durch diese organische Entwickelung seiner Anschauung zur **Beobachtung** des Bruches gelangt ist, wozu etwa 4 Stufen vollkommen ausreichen.

6) Da wir — wie in den früheren Kursen — mit der allseitigen Anschauung des Objektes beginnen, so üben wir auf jeder Stufe in der bekannten Weise mündliches und schriftliches, reines und angewandtes Rechnen, Addiren und Subtrahiren ꝛc. **zusammen**, und behandeln ganz dem bisherigen Gange analog den Bruch unter den Rubriken:

1) Anschauung der reinen Zahl.
   a. Messen,
   b. Vergleichen,
   c. Kombiniren.
2) Anwendung des reinen Zahlverhältnisses nach allen Spezies.

Erste Stufe.

Die Halben.

1.

1) |—————————|—————————|
$^1/_2$ $^1/_2$

Wenn ich Eins (ein Ganzes) in zwei gleiche Theile zerlege, so erhalte ich 2 Halbe (Hälften). Ein Halbes ist einer von den 2 gleichen Theilen, in die ich das Ganze getheilt habe.

$2 : 1 = {}^1/_2$ oder ${}^1/_2 \times 1 = {}^1/_2$

a. ${}^1/_2 + {}^1/_2 = 1.$
b. $1 \times {}^1/_2 = {}^1/_2$, $2 \times {}^1/_2 = 1.$
c. $1 - {}^1/_2 = {}^1/_2.$
d. ${}^1/_2 : {}^1/_2 = 1$, ${}^1/_2 : 1 = 2$ (${}^1/_2$ in 1 steckt 2mal).

Anwendung auf die Vielfachen.

a. Ist $2 : 1 = {}^1/_2$, so ist $2 : 2 = {}^2/_2$, $2 : 3 = {}^3/_2$, $2 : 10 = {}^{10}/_2$, $2 : 100 = {}^{100}/_2$ ꝛc.

aa. ${}^1/_2 + {}^1/_2 = 1$, $1 + {}^1/_2 = 1{}^1/_2$ (anderthalb), $2 + {}^1/_2 = 2{}^1/_2$ (drittehalb), $3 + {}^1/_2 = 3{}^1/_2$ (viertehalb) ꝛc, $1{}^1/_2 + {}^1/_2 = 2$, $2{}^1/_2 + {}^1/_2 = 3$, $12{}^1/_2 + {}^1/_2 = 13$ ꝛc., $1{}^1/_2 + 1{}^1/_2 = 3$ (denn $1{}^1/_2 + {}^1/_2 = 2 + 1 = 3$, oder $1 + 1 = 2$, ${}^1/_2 + {}^1/_2 = 1$, $2 + 1 = 3$), $5{}^1/_2 + 1{}^1/_2 = 7$ ꝛc., $7{}^1/_2 + 8 = 15{}^1/_2$, $7{}^1/_2 + 8{}^1/_2 = 16$, $8 + 8{}^1/_2 + 16{}^1/_2$.

bb $2 \times {}^1/_2 = {}^2/_2 = 1$, $3 \times {}^1/_2 = {}^3/_2 \times 1{}^1/_2$, $10 \times {}^1/_2 = {}^{10}/_2 = 5$, $100 \times {}^1/_2 = {}^{100}/_2 = 50$; $7 \times {}^1/_2 = {}^7/_2 = 3{}^1/_2$, $73 \times {}^1/_2 = {}^{73}/_2 = 36{}^1/_2$ ꝛc.

$1 \times 1{}^1/_2 = 1 \times {}^3/_2 = 1{}^1/_2$, $2 \times 1{}^1/_2 = 2 \times {}^3/_2 = {}^6/_2 = 3$, $3 \times 1{}^1/_2 = 3 \times {}^3/_2 = {}^9/_2 = 4{}^1/_2$ ꝛc. (oder: $3 \times 1 = 3$, $3 \times {}^1/_2 = {}^3/_2$, $= 1{}^1/_2$, $3 + 1{}^1/_2 = 4{}^1/_2$) ꝛc.

---

1) Weil die Theilung eines Ganzen in 2 gleiche Theile die am meisten im Leben vorkommende ist, so hat die Sprache für diese Theile ein eigenes Wort gebildet, nämlich **Halbe** oder **Hälften**.

$6 \times 15^1/_2 = 6 \times 15 + 6 \times {}^1/_2$ ꝛc. $9 \times 80^1/_2$ ꝛc.

Ist $^1/_2 \times 1 = {}^1/_2$, so ist

$^1/_2 \times 6 = {}^6/_2 = 3$, $^1/_2 \times 9 = 4^1/_2$ ꝛc.

cc. $1 - {}^1/_2 = {}^1/_2$, $2 - {}^1/_2 = 1^1/_2$ (denn $2 = 1 + 1$; $1 - {}^1/_2 = {}^1/_2$, $1 + {}^1/_2 = 1^1/_2$), $3 - {}^1/_2 = 2^1/_2$ (denn $3 = 2 + 1$; $1 - {}^1/_2 = {}^1/_2$, $2 + {}^1/_2 = 2^1/_2$) ꝛc. $2 - 1^1/_2 = {}^1/_2$ (denn $2 - 1 = 1$, $1 - {}^1/_2 = {}^1/_2$, $1 + {}^1/_2 = 1^1/_2$) $6 - 4^1/_2 = 1^1/_2$ (denn $6 - 4 = 2$, $2 - {}^1/_2 = 1^1/_2$), $9 - 3^1/_2$ ꝛc. $2^1/_2 - 1 = 1^1/_2$ ($= [2 - 1] + {}^1/_2$), $6^1/_2 - 3 = 3^1/_2$ ($= [6 - 3] + {}^1/_2$) ꝛc. $3^1/_2 - 2^1/_2 = 1$ ($3 - 2 = 1$, $^1/_2 - {}^1/_2 = 0$; oder: $3^1/_2 - 2 = 1^1/_2$, $1^1/_2 - {}^1/_2 = 1$) $8^1/_2 - 4^1/_2$? ꝛc.

dd. $^1/_2 : 1 = 2$ (denn $1 = {}^2/_2$, $^1/_2 : {}^2/_2 = 1 : 2 = 2$ [mal])

$^1/_2 : 4 = 8$; denn $4 = {}^8/_2$, $^1/_2 : {}^8/_2$ ꝛc, oder $^1/_2 : 1 = 2$, $^1/_2 : 4 = 4 \times 2 = 8$) ꝛc.

$^1/_2 : 1^1/_2 = {}^3/_2 = 1 : 3 = 3$. $^1/_2 = 9^1/_2 = 19$ ꝛc.

$1^1/_2 : 6 = {}^3/_2 : {}^{12}/_2 = 3 : 12 = 4$.

$3^1/_2 : 10^1/_2 = {}^7/_2 : {}^{21}/_2 = 7 : 21 = 3$ ꝛc.

2) a. Vergleiche $^1/_2$ mit 1!

$^1/_2 = 1 - {}^1/_2$, $1 = {}^1/_2 + {}^1/_2$.

$2^1/_2$ = der Hälfte von 1, 1 = dem Zweifachen von $^1/_2$.

b. Welche Zahl nennt mir den Unterschied von $^1/_2$ und 1?

Wie viel muß ich von 16 wegnehmen, um $9^1/_2$ zu bekommen?

Von 2 Zahlen heißt die eine $9^1/_2$, der Unterschied von der größeren ist $6^1/_2$, wie heißt die größere Zahl?

Nenne andere Zahlenpaare, welche $6^1/_2$ zum Unterschiede haben!

c. Wie oft muß ich $^1/_2$ nehmen, um 1 zu bekommen?

Wie oft $4^1/_2$, um 9 zu erhalten?

Von welcher Zahl ist $4^1/_2$ die Hälfte?

Von welcher Zahl ist 9 das Zweifache?

Der Divisor ist $4^1/_2$, der Quotient 2, wie heißt der Dividend?

(Der Quotient 2 sagt mir, daß $4^1/_2$ in der Fragezahl 2mal enthalten sei, also muß diese das Zweifache von $4^1/_2 = 9$ sein.)

Welche Zahl muß $^1/_2$mal nehmen, um $4^1/_2$ zu bekommen?

3) a. Was heißt $^1/_2$ Thaler ꝛc.?

$^1/_2$ Thaler heißt einer von den 2 gleichen Theilen, in welche ich den ganzen Thaler zerlegt habe.

b. Wie viel sind 17 Sgr. in halben Thalern?

(Da $^1/_2$ Thlr. = $^{30}/_2$ Sgr. = 15 Sgr., und 17 Sgr. = 15 + 2 Sgr., so sind 17 Sgr. = $^1/_2$ Thlr. + 2 Sgr.)

c. Um wie viel ist das Achtfache von 17 Sgr. kleiner, als das Neunfache von 19 Sgr.?

(Das Achtfache von 17 Sgr = 8×17 Sgr. = $8 \times {}^1/_2$ Thlr. + 8×2 Sgr = 4 Thlr. 16 Sgr. Das Neunfache von 19 Sgr. = $9 \times {}^1/_2$ Thlr. + 9×4 Sgr. = $4^1/_2$ Thlr. + 36 Sgr. = $5^1/_2$ Thlr. + 6 Sgr. = 5 Thlr. 21 Sgr. 5 Thlr. 21 Sgr. − 4 Thlr. 16 Sgr. = 1 Thlr. 5 Sgr. Also ist ꝛc.)

d. In einer Wirthschaft wurden zu einem Gastmahle gekauft $17^1/_2$ Pfd., ferner $13^1/_2$ Pfd. + $8^1/_2$ Pfd. Fleische. Wie viele Portionen konnten daraus gemacht werden, wenn auf 1 Portion 16 Loth gerechnet wurden?

e. Wenn man für 1 Pfd. $^1/_2$ Thlr. bezahlt, so bekommt man für $7^1/_2$ Sgr. wie viel?

(Da $7^1/_2$ Sgr. = $^1/_2 \times 15$ Sgr. oder $^1/_2 \times {}^1/_2$ Thlr., so bekommt man dafür auch nur die Hälfte von dem, was man für $^1/_2$ Thlr. bekommt, nämlich die Hälfte eines Pfundes = $^1/_2$ Pfd.)

f. Was kosten $10^1/_2$ Elle Tuch, wenn man 5 Ellen mit 6 Thlr bezahlt?

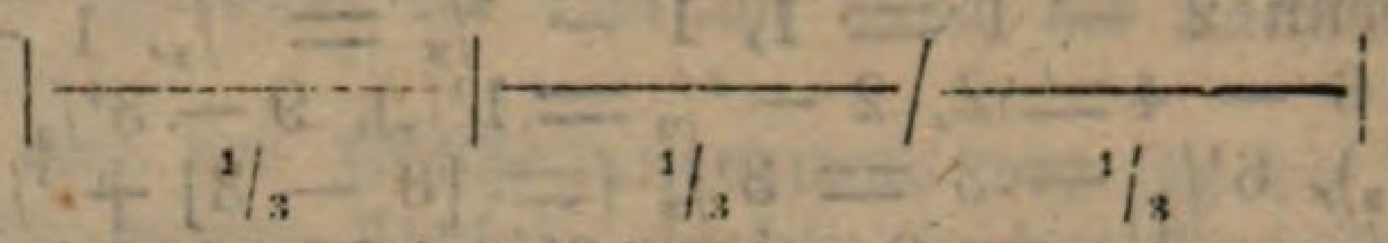
(Kostn 5 Ellen 6 Thaler, so kostet 1 Elle den 5ten Theil von 6 Thalern = 1 Thaler 6 Sgr.; $^1/_2$ Elle kostet $^1/_2 \times 1$ Thaler 6 Sgr. = 18 Sgr, also $10^1/_2$ Elle = $^{21}/_2$ Ellen 21×18 Sgr. = $21 \times {}^1/_2$ Thlr. + 21×3 Sgr. = $10^1/_2$ Thlr. + 63 Sgr. = $10^1/_2$ Thlr + 2 Thlr. 3 Sgr. = 12 Thlr. 18 Sgr.)

Zweite Stufe

Die Drittel.

1.

1)



Wenn ich 1 in 3 gleiche Theile theile, so bekomme ich $^1/_3$.
$^1/_3$ ist einer von den 3 gleichen Theilen, in welche ich 1 getheilt habe
$^2/_3$ sind 2 von den 3 gleichen Theilen, in die ich 1 getheilt habe.

$3 : 1 = {^1/_3}$, oder $^1/_3 \times 1 = {^1/_3}$.

a. $^1/_3 + {^1/_3} = {^2/_3}$, $^2/_3 + {^1/_3} = {^3/_3} = 1$.
b. $1 \times {^1/_3} = {^1/_3}$, $2 \times {^1/_3} = {^2/_3} + {^1/_3} = {^3/_3} = 1$.
c. $1 - {^1/_3} = {^2/_3}$, $^2/_3 - {^1/_3} = {^1/_3}$.
d. $^1/_3 : 1 = 3$, $^1/_3 : {^2/_3} = 2$, $^1/_3 : {^1/_3} = 1$.
α. $3 : 1 = {^1/_3}$, $3 : 2 = {^2/_3}$, $3 : 10 = {^{10}/_3}$ ꝛc

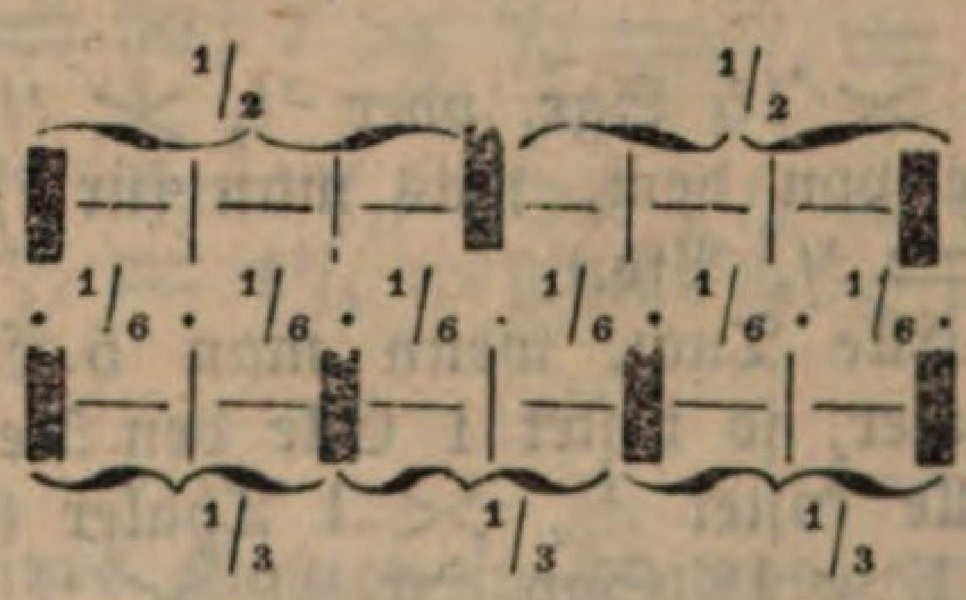
aa. $2 + {^1/_3} = 2{^1/_3}$, $8 + 4{^1/_3} = 12{^1/_3}$, $5{^1/_3} + 4{^1/_3} = 9{^2/_3}$, $17{^2/_3} + 17{^1/_3} = 35$, $17{^2/_3} + 17{^2/_3} = 35{^1/_3}$ ꝛc.

bb. $1 \times {^1/_3} = {^1/_3}$, $9 \times {^1/_2} = {^9/_3} = 3$, $14 \times {^1/_3} = {^4/_3} = 4{^2/_3}$ ꝛc.
$1 \times {^2/_3} = {^2/_3}$, $9 \times {^2/_3} = {^{18}/_3} = 6$, $14 \times {^2/_3} = {^{28}/_3} = 9{^1/_3}$, $10 \times {^2/_3} = {^{20}/_3} = 6{^2/_3}$ ꝛc.
$3 \times 1{^1/_3} = 4$ (oder $3 \times 1 + 2 \times {^1/_3}$, oder $3 \times 1{^1/_3} = 3 \times {^4/_3} = {^{12}/_3} = 4$), $9 \times 1{^1/_3} = 12$ ꝛc.
$3 \times 1{^1/_3} = 5$, $5 \times 1{^1/_3} = 8{^1/_3}$ ꝛc.
Ist $^1/_2 \times 1 = {^1/_3}$, so ist $^1/_3 \times 2 = {^2/_3}$, $^1/_3 \times 6 = {^6/_3} = 2$, $^1/_3 \times 7 = {^7/_3} = 2{^1/_3}$.
$^2/_3 \times 1$ (der dritte Theil von 1 zweimal genommen) $= {^2/_3}$, $^2/_3 \times 2 = {^4/_3} = 1{^1/_3}$, $^2/_3 \times 9 = {^{18}/_3} = 6$ ꝛc.

cc. $1 - {^1/_3} = {^2/_3}$, $2 - {^1/_3} = 1{^2/_3}$ ꝛc.
$1 - {^2/_3} = {^1/_3}$, $2 - {^2/_3} = 1{^1/_3}$ ꝛc.
$2 - 1{^1/_3} = {^2/_3}$ ꝛc.
$7{^2/_3} - 4{^1/_3} = 3{^1/_3}$ ꝛc.
$7{^1/_3} - 4{^2/_3} = 2{^2/_3}$, ($7 - 4{^2/_3} + {^1/_3}$, oder $7{^1/_3} - 4 - {^2/_3}$.)

dd. $^1/_3 : 1 = 3$, $^1/_3 : 2 = 2 \times 3 = 6$, $^1/_3 : 3 = 3 \times 3 = 9$ ꝛc.
$^1/_3 : 14 = 42$ ($^1/_3 : 1 = 3$, $^1/_3 : 14 = 14 \times 3$).
$^2/_3 : 1 = {^3/_2}$ ($^1/_3$ in $1 = 3$mal, $^2/_3$ in 1 die Hälfte von $3 = {^3/_2}$mal)
$^2/_3 : 6 = 9$ ($^1/_3 : 6 = 18$, $^2/_3 : 6 = {^{18}/_2} = 9$) ꝛc. Oder:
$^2/_3 : 1 = {^2/_3} : {^3/_3} = 2 : 3 = {^3/_2}$ ꝛc.
$2{^1/_3} : 4{^2/_3} = 2$ ($^7/_3 : {^{14}/_3} = 7 : 14 = 2$).
$6{^2/_3} : 20 = {^{20}/_3} : {^{60}/_3} = 20 : 60 = 3$ ꝛc

2) a. Vergleiche $^1/_3$ mit 1!
$^1/_3 = 1 - {^2/_3}$, $1 = {^1/_3} + {^2/_3}$.
$^1/_3 = {^1/_3} \times 1$, $1 = 3 \times {^1/_3}$.
Vergleiche $^2/_3$ mit 1!
$^2/_3 = 1 - {^1/_3}$, $1 = {^2/_3} + {^1/_3}$.
$^2/_3 = {^2/_3} \times 1$, $1 = 1 \times {^2/_3} + {^1/_3}$.
b. Vergleiche $^1/_3$ mit $^1/_2$!



Drittel und Halbe kommen zusammen in **Sechsteln.**
$^1/_3 = {^2/_6}$, $^1/_2 = {^3/_6}$.
$^1/_3 = {^1/_2} - {^1/_6}$, $^1/_2 = {^1/_3} + {^1/_6}$.

$^1/_3 = {}^2/_3 \times {}^1/_2$ (2mal der 3te Theil von $^1/_3$), denn $^1/_3$ oder $^3/_6$ stecken in $^1/_3$ oder $^3/_6$ ($= 3 : 2$) nur $^2/_3$mal.

$^1/_2 = {}^3/_2 \times {}^1/_3$ (3mal die Hälfte von $^1/_3$), denn $^1/_2 : {}^1/_2 = {}^2/_6 : {}^3/_6 = 2 : 3 = {}^3/_2 = 1^1/_2$.

Vergleiche $^1/_2$ mit $^2/_3$!

$^1/_2 = {}^3/_6$, $^2/_3 = {}^4/_6$.

$^1/_2 = {}^2/_3 - {}^1/_6$; $^2/_3 = {}^1/_2 + {}^1/_6$.

$^1/_2 = {}^3/_4 \times {}^2/_3$, denn $^2/_3 : {}^1/_2 = 4 : 3 = {}^3/_4$ *).

$^2/_3 = {}^4/_3 \times {}^1/_2$, denn $^1/_2 : {}^2/_3 = 3 : 4 = {}^4/_3$

c. Welche Zahl muß ich $^2/_3$mal nehmen, um 9 zu bekommen?

(Muß ich eine Zahl $^2/_3$mal nehmen, um 9 zu bekommen, so ist 9 2mal der dritte Theil dieser Zahl; also 1mal der dritte Theil der unbekannten Zahl ist die Hälfte von $9 = 4^1/_2$, drei Drittel oder die ganze unbekannte Zahl, daher $3 \times 4^1/_2 = 12^1/_2$.)

Wie verhält sich die Anzahl der gleichen Theile von 9 und 13?

(13 hat 3 solcher Theile ($4^1/_2$), wie deren 9 nur 2 hat.)

Nenne 2 andere Zahlen, die sich auch so verhalten!

(6 und 9.)

Vergleiche beide!

$6 = {}^2/_3 \times 9$, $9 = {}^3/_2 \times 6$.

$= 2 \times 3$, $= 3 \times 3$.

Wie könntest du unter dieser Bedingung aus 6 uns die 9 suchen lassen?

(Von zwei Zahlen heißt die eine 6, die andere ist $= {}^3/_2 \times 6$. Welches ist sie? Besser: Welche Zahl ist gleich dem Dreifachen der Hälfte von 6? Oder: Von welcher Zahl ist 6 $^2/_3$?)

d. Wie oft muß ich den Unterschied von $^1/_2$ und $^1/_3$ setzen, um 1 zu bekommen?

Die Differenz von $^1/_2$ und $^1/_3$ ist gleich dem Sechstel welcher Zahl?

Welcher Theil von 1 ist der Unterschied von $^2/_3$ und $^1/_2$?

Welcher Theil ist der Unterschied von $^1/_2$ und $^1/_3$ von ihrer Summe?

3) Was heißt $^2/_3$ Wispel? — Malter ꝛc.

Vergleiche $^2/_3$ Wisp. mit $^1/_2$ Wisp.!

Wie kannst du 17 Scheffel in Drittel-Wispel ausdrücken?

(17 Scheff. = 16 Scheff. + 1 Sch. = $^2/_3$ W. + 1 Sch.)

Das Neunfache von 17 Scheffeln sind wie viel Wispel?

(9×17 Scheffel $= 9 \times {}^2/_3$ Wispel $+ 9 \times 1$ Schff. ꝛc.)

Wie viel Pfund hat $^1/_3$ Ctr weniger, als $^1/_2$ Ctr., und $^1/_2$ Ctr. weniger, als $^2/_3$ Ctr.?

Wie verhalten sich $^2/_3$ Scheffel zu 4 Scheffel?

(4 Scheffel $= {}^{12}/_3$ Scheffel $= 6 \times {}^2/_3$ Scheffel, also $^2/_3$ Sch. $= {}^1/_6 \times$ 4 Scheffel.)

Was kosten $^2/_3$ Scheffel, wenn man für $^1/_6$ Wispel 4 Thlr. 6 Sgr. bezahlt?

($^1/_6$ W. = 4 Schff. $= {}^{12}/_3$ Schff. $= 6 \times {}^2/_3$ Schff. Also $^2/_3$ Schff. $= {}^1/_6 \times$ 4 Schff., also kosten auch $^2/_3$ Schff. $^1/_6 \times$ 4 Thlr. 6 Sgr. $^1/_6 \times 1$ Thlr. = 5 Sgr., $^1/_6 \times 4$ Thlr. $= 4 \times 5$ Sgr. = 20 Sgr, $^1/_6 \times 6$ Sgr. = 1 Sgr., 20 Sgr. + 1 Sgr. + 21 Sgr. Also kosten $^2/_3$ Schff. 21 Sgr., wenn $^1/_6$ Wisp. 4 Thlr. 6 Sgr. gilt.)

Ein Kaufmann erhält 1 Ctr. Tabak und verpackt denselben in Packeten zu $^2/_3$ Pfd. Den Preis eines solchen Packets bestimmt er zu 20 Sgr. Wie viel gewinnt er daran, wenn der Einkaufspreis des Tabaks 91 Thlr. 20 Sgr. betrug?

a. Wie viel Packete machte der Kaufmann aus dem Ctr.?

b. Was nahm er für alle Packete ein?

c. Welches ist der Unterschied des Einkaufs- und Verkaufspreises?

Der Schüler muß so weit sein, sich die Aufgabe in diese 3 Fragen selbstständig zu zerlegen.

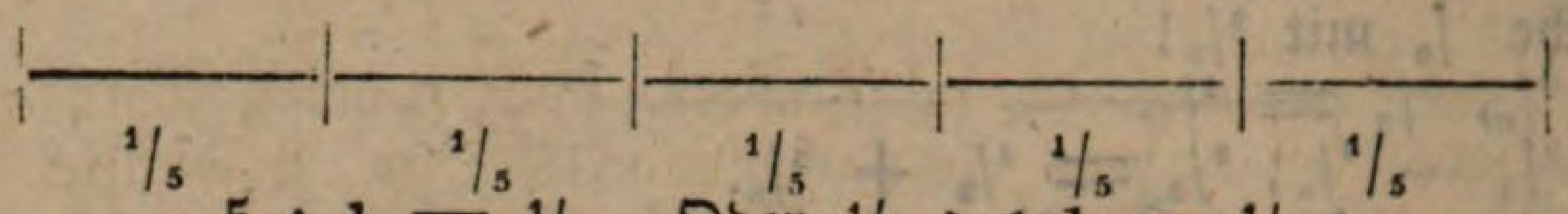
---

*) Der Lehrer vergesse nicht, daß hier Kopfrechnen Statt findet. — Die räumliche Anschauung dieser Verhältnisse hebt alle scheinbare Schwierigkeit.

Vierte Stufe.

Die Fünftel.

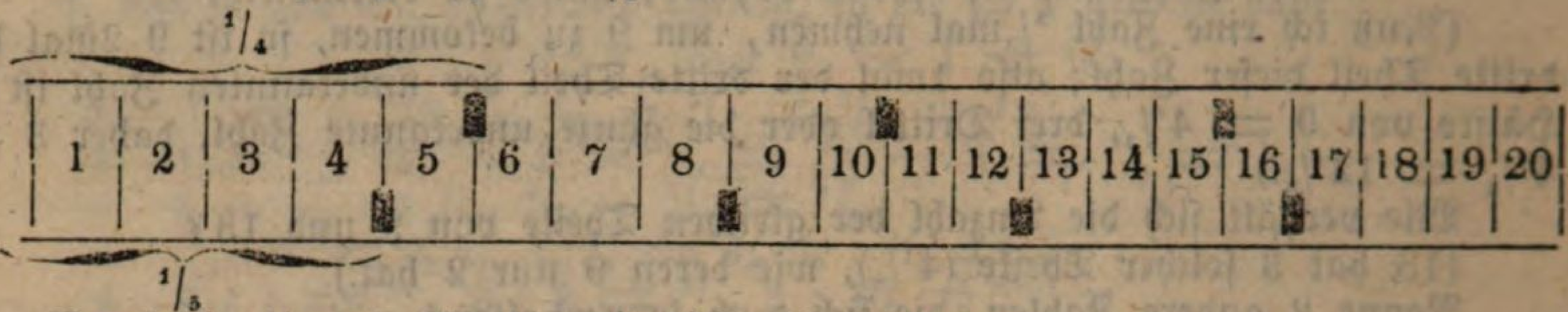
1.

1) 

$5 : 1 = {}^{1}/_{5}$. Oder ${}^{1}/_{5} \times 1 = {}^{1}/_{5}$.

Wie auf den vorigen Stufen!

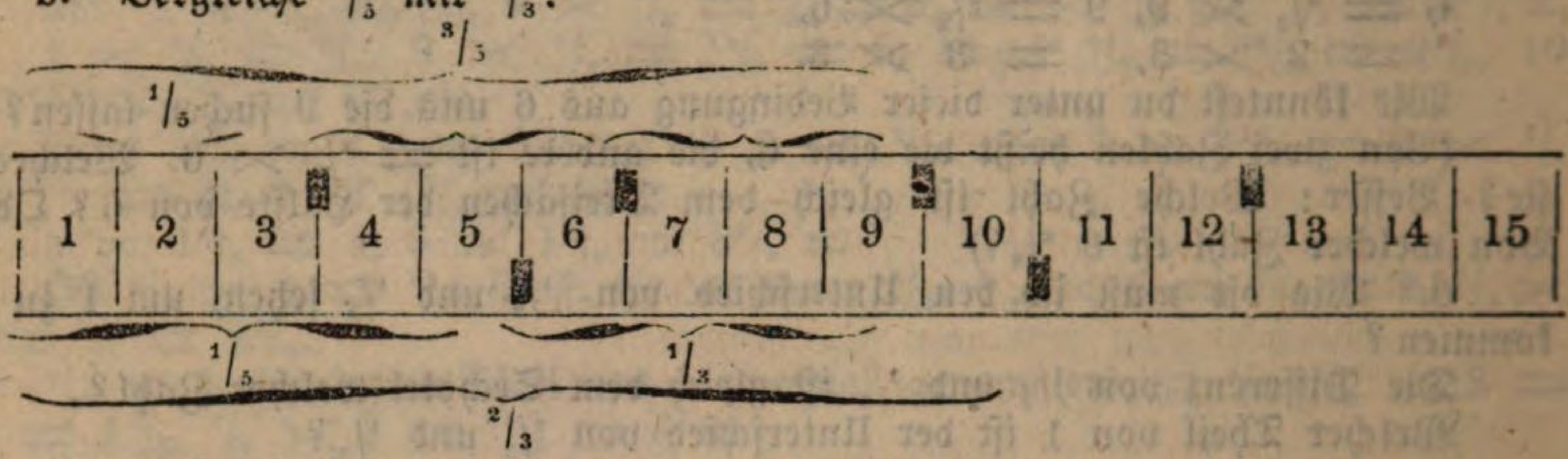
2) a. Vergleiche ${}^{1}/_{5}$ mit ${}^{1}/_{4}$!



Vergleiche ${}^{1}/_{5}$ mit ${}^{3}/_{4}$, ${}^{3}/_{5}$ mit ${}^{1}/_{4}$! ${}^{3}/_{5}$ mit ${}^{3}/_{4}$!*)

Wie auf den vorigen Stufen!

b. Vergleiche ${}^{1}/_{5}$ mit ${}^{1}/_{3}$!



Vergleiche ${}^{2}/_{5}$ mit ${}^{2}/_{3}$!

${}^{3}/_{5} = {}^{9}/_{15}$, ${}^{2}/_{3} = {}^{10}/_{15}$; ${}^{3}/_{5} = {}^{2}/_{5} - {}^{1}/_{15}$.
ꝛc. ꝛc.

Wie auf den vorigen Stufen!

c. Worin kommen Halbe, Drittel, Viertel und Fünftel zusammen?

(Da Halbe, Drittel und Viertel in Zwölfteln zusammenkommen, so sehe ich zu, worin Fünftel und Zwölftel zusammenkommen. Ich theile das Fünftel in 12, und das Zwölftel in 5 Theile, so wird das Ganze in 60 gleiche Theile zerlegt. Ist $1 = {}^{60}/_{60}$, so ist ${}^{1}/_{2} = {}^{30}/_{60}$, ${}^{1}/_{3} = {}^{20}/_{60}$ ꝛc.)

d. Ist ${}^{1}/_{5} : {}^{1}/_{4} = {}^{5}/_{4}$, so ist auch
$6 \times {}^{1}/_{5} : 6 \times {}^{1}/_{4} = 1{}^{1}/_{5} : 1{}^{2}/_{4} = {}^{5}/_{4}$,
$10 \times {}^{1}/_{5} : 10 \times {}^{1}/_{4} = 2 : 2{}^{3}/_{4} = {}^{5}/_{4}$ ꝛc.
Ist ${}^{2}/_{3}$ in ${}^{2}/_{5}$ ${}^{3}/_{5}$mal enthalten, so ist auch
$3 \times {}^{2}/_{3} : 3 \times {}^{2}/_{5} = 2 : 1{}^{1}/_{5} = {}^{3}/_{5}$ ꝛc.

d. h. die eine Zahl hat 3 solcher Theile, wie die andere 5 hat

e. Zwei Zahlen, wovon die eine $6{}^{1}/_{5}$, geben die Summe $18{}^{2}/_{3}$, wie heißt die andere Zahl?

($18{}^{2}/_{3} - 6{}^{1}/_{5}$. $18 - 6 = 12$, ${}^{2}/_{3} - {}^{1}/_{5} = {}^{10}/_{15} - {}^{3}/_{15} = {}^{7}/_{15}$. $18{}^{2}/_{3} - 6{}^{1}/_{5} = 12{}^{7}/_{15}$. Oder: $18{}^{2}/_{3} - 6 = 12{}^{2}/_{3}$, $12{}^{2}/_{3} - {}^{1}/_{5} = 12{}^{10}/_{15} - /_{15} = 12{}^{7}/_{15}$. Oder: $18{}^{2}/_{3} - 6{}^{1}/_{5} = 18 - 6{}^{1}/_{5} + {}^{2}/_{3}$. $18 - 6{}^{1}/_{5} = 11{}^{4}/_{5}$ ꝛc.

f. Wie oft muß ich $3{}^{3}/_{5}$ nehmen, um 18 zu bekommen?

($3{}^{3}/_{5} = {}^{18}/_{5}$, $18 = {}^{90}/_{5}$; ${}^{18}/_{5} : {}^{90}/_{5} = 18 : 90 = 5$. Oder: Wie ${}^{1}/_{5} : 1 = 5$, so ${}^{18}/_{5} : 18 = 5$ Oder: ${}^{1}/_{5} : 1 = 5$, ${}^{1}/_{5} : 18 = 90$, ${}^{18}/_{5} : 18 = {}^{90}/_{18} = 5$.)

---

*) Man lasse oft einen Schüler an die Wandtafel treten und durch Zeichnung diese Zahlverhältnisse darstellen. Die Schüler bekommen bald große Fertigkeit in diesem „Zahlenzeichnen“, und es macht ihnen viel Vergnügen.

3) a. Wie erhalte ich $^4/_5$ Ctr.?

(Dadurch, daß ich den 5. Theil eines Centners 4mal nehme oder 4 Centner $^1/_5$mal nehme.)

b. Drücke den Unterschied von $^1/_2$ Ctr., $^1/_3$ Ctr., $^1/_4$ Ctr. und $^1/_5$ Ctr. in Pfunden aus!

c. Wie viel Sgr. muß ich zu $^3/_4$ Thlr. thun, um $^4/_5$ Thlr. zu bekommen?

d. Wie berechnest du das Achtfache von 19 Sgr. in Fünftel-Thalern?

e. $^1/_3$ Pfd. kostet $^1/_4$ Thlr., wie viel $^1/_5$ Pfd.?

(Kostet $^1/_3$ Pfd. $^1/_4$ Thlr., so kostet 1 Pfd. = 3 × $^1/_3$ Pfd. 3 × $^1/_4$ Thlr. = $^3/_4$ Thlr., $^1/_5$ Pfd. aber oder $^1/_5$ × 1 Pfd. kostet $^1/_5$ × $^3/_4$ Thlr. = $^3/_{20}$ Thlr.)

Wie viel sind $^3/_{20}$ Thlr. in Sgr.?

(Da 1 Thlr. = 30 Sgr., so ist $^1/_{20}$ Thlr. = $^1/_{20}$ × 1 Thlr. = $^1/_{20}$ × 30 Sgr. = $^{30}/_{20}$ Sgr. = $1^{10}/_{20}$ Sgr. = $1^1/_2$ Sgr., also $^3/_{20}$ Thaler = 3 × $1^1/_2$ Sgr. = $4^1/_2$ Sgr. = 4 Sgr. 6 Pf.)

Für 7 Sgr. 6 Pf. bekommt man $^1/_5$ Pf., wie viel für 10 Sgr.?

(7 Sgr. 6 Pf. = $^1/_4$ Thlr., 10 Sgr. = $^1/_3$ Thlr. Bekommt man für $^1/_4$ Thlr. $^1/_5$ Pfd., so bekommt man für 1 Thlr. = 4 × $^1/_4$ Thlr. 4 × $^1/_5$ Pfd. = $^4/_5$ Pfd. Also für $^1/_3$ Thlr. = $^1/_3$ × 1 Thlr. $^1/_3$ × $^4/_5$ Pfd. $^1/_3$ × $^1/_5$ Pfd. = $^1/_{15}$ Pfd., $^1/_3$ × $^4/_5$ Pfd. = $^4/_{15}$ Pfd.)

($^1/_5$ Pfd. kostet $4^1/_2$ Sgr., wie viel $^1/_3$ Pfd.?

$^1/_5$ Pfd. : $4^1/_2$ Sgr.

1 Pfd (= 5 × $^1/_5$ Pfd.) 5 × $4^1/_2$ Sgr. = $22^1/_2$ Sgr. = $^3/_4$ Thlr.

$^1/_3$ Pfd (= $^1/_3$ × 1 Pfd.) $^1/_3$ × $^3/_4$ Thlr. = $^1/_4$ Thlr. = 7 Sgr. 6 Pf.)

f Jemand verwendet $^2/_3$ seines Einkommens auf den Lebensunterhalt, $^1/_5$ des Restes zu seinem Vergnügen, und behält noch 48 Thaler für die Armen übrig. Wie groß war sein ganzes Einkommen?

(a. Verwendet er $^2/_3$ auf den Lebensunterhalt, so bleiben ihm noch $^1/_3$ seines Einkommens übrig:

b. $^1/_5$ × $^1/_3$ = $^1/_{15}$ wird also auf das Vergnügen verwandt.

c. Da vom Lebensunterhalt noch $^1/_3$ = $^5/_{15}$ des Einkommens übrig blieben, so bleibt nach Abzug des $^1/_{15}$ noch $^4/_{15}$ vom Ganzen übrig.

d. Diese $^4/_{15}$ sind gleich den 48 Thalern.

e. Also $^1/_{15}$ = $^{48}/_4$ Thlr. = 12 Thlr.

f. Also das ganze Einkommen oder $^{15}/_{15}$ = 15 × 12 Thlr. = 180 Thlr.

α. Wie viel Thaler werden auf den Lebensunterhalt und wie viel auf das Vergnügen verwandt? Wie verhalten sich beide Summen? Wie das Geld für das Vergnügen zum Gelde für die Armen? Welcher Theil vom Ganzen sind die 48 Thlr.? ($^4/_{15}$)

β Jemand hatte ein Einkommen von 180 Thlr. Davon brauchte er $^2/_3$ zu seinem Lebensunterhalte, und $^1/_{15}$ zu seinem Vergnügen. Das Uebrige bestimmte er für die Armen. Wie viel war das?

γ. Jemand hatte ein jährliches Einkommen von 180 Thalern, wovon er $^2/_3$ zu seinem Lebensunterhalte brauchte, und 48 Thalern den Armen gab. Wie viel vom Ganzen konnte er auf sein Vergnügen verwenden?

Fünftes Hauptstück.

Der Gesangunterricht.

---

§.379. ## I. Wichtigkeit des Gesangunterrichtes.

Der Gesang ist der Ausdruck unserer Gefühle und Empfindungen durch Töne, welche mit poetischen Worten verbunden sind, folglich die Verbindung von Musik und Dichtung. Wie die Sprache der Ausdruck der Gedanken, so ist Musik der Ausdruck der Gedanken und Empfindungen. Im Gesange erhalten wir daher eine Verbindung der Gedanken- und Gefühlssprache.

Gefühle und Empfindungen regen sich in dem Menschen früher, als Gedanken, weßhalb wir auch den Sinn für Musik schon auf sehr niedriger Stufe menschlicher Entwicklung finden und den Gesang bei keinem, wenn auch noch so rohen, Volke vermissen.

Schon das erst wenige Wochen alte Kind horcht mit Wohlbehagen auf das Wiegenlied der liebenden Mutter, und es ist der wohlthätige Einfluß der Töne auf dasselbe unschwer zu erkennen. — So wie auf das sich seiner selbst noch unbewußte Kind, übt auch der Gesang auf den Erwachsenen in allen späteren Lebensperioden seinen wohlthätigen Einfluß aus. Verbindet er sich aber mit dem religiösen Gefühle, so erhält er erst seine höchste Bedeutung, und der gute Gesang einer zahlreich andächtigen Gemeinde in der Kirche gehört zu dem Erhabensten, was es überhaupt geben kann.

Die Wirkung des Gesanges ist vielseitig und mächtig; aus ihr läßt sich erst recht die Wichtigkeit desselben erkennen. Im Nachfolgenden sei auf das Wesentlichste aufmerksam gemacht.

Durch Gesang wird der Schönheitssinn des Schülers gebildet; er erhält Geschmack, lernt das Edle schätzen, das Rohe und Gemeine verachten.

Durch gemeinsamen Gesang lernt der Schüler aufmerken und sich zügeln dadurch, daß er auf Verschiedenes zu achten hat und sich streng nach mehrfachen Anforderungen richten muß.

Der Verstand wird gebildet durch Kenntniß und Auffassung der verschiedenen Tonverhältnisse, Tonlängen u. s. w.

Das Taktgefühl bildet sich durch genaue Beobachtung der Zeitlängen, das Gehör durch Treffen der verschiedenen Tonhöhen, das Gedächtniß durch öftere Wiederholung und Auswendiglernen von Melodie und Text. Selbst der Körper gewinnt durch Ausbildung der Stimmwerkzeuge und durch geeignete körperliche Haltung bei dem Singen.

Wie durch den Gesangunterricht auch die anderen Lehrgegenstände gewinnen, ist aus dem Angeführten ganz klar. Durch ihn wird der Religionsunterricht ergänzt, indem er auf die gemeinsamen Religionsübungen vorbereitet und einen geordneten Gottesdienst erst möglich macht. — Der Leseunterricht gewinnt ungemein durch Ausbildung der Stimme und des Schönheitssinnes, weßhalb in der Regel ein guter Sänger auch ein guter Leser sein wird. — In dem Gesangunterrichte werden die Schüler auf Größen- und Zahlenverhältnisse hingewiesen, die bei der Zahlenlehre nicht ohne Bedeutung sein können. Auch der Sinn für die Schönheiten der Natur wird den Schülern vielfach durch passende Lieder eingeprägt, wodurch denselben gewiß der Unterricht in der Naturkunde interessanter gemacht wird.

Tritt hierdurch die Wichtigkeit dieses Unterrichtsgegenstandes schon klar hervor, so wird dieselbe noch um Vieles erhöht, wenn wir überlegen, wie der Gesang es vermag, so tief auf unseren Willen und unser Gemüth einzuwirken. Ein sanftes Lied dämpft die aufgeregte Leidenschaft, ein religiöser Gesang wirkt fromme Entschlüsse. Sehr schön und treffend hat der große Komponist Händel in seinem Alexanderfeste die Wirkungen des Gesanges auf den Willen der Menschen geschildert.

Ebenso wurde zu allen Zeiten anerkannt, welch eine außerordentliche Macht er auf das menschliche Gemüth ausübt. Alle großen Dichter alter und neuer Zeit haben dieselbe in ihren schönsten Dichtungen gefeiert, und die Götterlehre (Mythologie) der alten Griechen und Römer enthält eine Menge hierher passender Beispiele. Ja, der Gesang mildert rohe Sitten und veredelt die Gemüther; er hält von sinnlichen Vergnügungen schädlicher Art ab, pflanzt den Keim vieles Guten in das menschliche Herz und gehört zur allgemeinen Bildung. Sein Höchstes ist: Er erhebt die Herzen zu Gott und erfüllt dieselben mit Liebe, Hoffnung und gläubigem Vertrauen auf ihn. Es erklärt sich daraus, weßhalb der Gesang zu allen Zeiten einen Haupttheil der öffentlichen Gottesverehrung ausmachte und weßhalb die ältesten Gesänge der Verherrlichung Gottes geweiht waren.

Der Unterricht in diesem Gegenstande ist daher für die Volksschule ein höchst wichtiger und verdient größere Beachtung, als demselben in vielen Schulen leider geschenkt wird; seine Vernachlässigung ist ein großer Schaden für die Kinder und für unser ganzes Volk. — Die Verbindung des Gesanges mit der Religion macht diesen Unterricht geeignet, in die Zahl der unbedingt nothwendigen Lehrgegenstände eingereiht zu werden, um so mehr, da man in der Neuzeit von

dem großen Irrthume zurückgekommen ist, dem Verstande eine allzugroße Berechtigung in dem Unterrichte einzuräumen, während man der Bildung des Gemüthes zu wenig Gewicht beilegte. —

Verwende der Lehrer doch ja die nöthige Zeit und Mühe auf seine eigene musikalische Bildung, vernachlässige darüber aber nicht die übrigen Lehrgegenstände, da der Gesangunterricht doch nur ein (allerdings sehr wichtiges) Einzelglied in dem Gesammtorganismus der Erziehung und des Unterrichtes ausmacht!

§.380. II. Ziel des Gesangunterrichtes.

Die Volksschule muß ihre Schüler fähig machen, sich an dem Kirchengesange mit gutem Erfolge betheiligen zu können. Außerdem hat sie den austretenden Schülern für das Standesleben der Erwachsenen einen Vorrath guter Lieder mitzugeben.

Wie schon erwähnt wurde, erhält der Gesang in dem Kirchenliede seine höchste Bedeutung. Dieses Ziel muß die Volksschule daher immer zunächst im Auge behalten, wodurch auch nach Außen die innige Verbindung von Kirche und Schule um so ersichtlicher hervortritt. Es wird den Lehrer und seine Wirksamkeit in der Schule außerordentlich in den Augen der Gemeinde heben, wenn derselbe einen guten Kirchengesang erzielt, weil hier ein günstiges Resultat seiner Lehrthätigkeit weit mehr ersichtlich ist, als dies mit seinen Erfolgen in den übrigen Lehrgegenständen der Fall sein kann, welche in ihrer Gesammtheit mehr der Beurtheilung der vorgesetzten Schulbehörde anheimfallen.

Wenn bei dem Gesangunterrichte hauptsächlich der Kirchengesang zu berücksichtigen ist, so darf aber durchaus nicht die Einübung weltlicher Lieder vernachlässigt werden. — Unser Volk singt gern auch außerhalb der Kirche, und durch die Pflege guter weltlicher Lieder, die sich von der Schule aus in das häusliche und öffentliche Leben einbürgern, werden allmählig die rohen und gemeinen Lieder, die das Volk oft nur singt, weil es gerade das Bessere nicht kennt, verschwinden.

§.381. III. Die Mittel zur Erreichung des Zieles im Gesangunterrichte.

Außer den zur richtigen Behandlung aller übrigen Lehrgegenstände nothwendigen Mitteln kommt es hier noch speziell an auf

A. die musikalische Befähigung des Lehrers,
B. den Stoff,
C. die Form des Unterrichtes,
D. den Lehrgang und
E. die praktische Behandlungsweise.

A. Die musikalische Befähigung des Lehrers. §.382.

Zur tüchtigen musikalischen Befähigung des Lehrers gehören:

I. eine hinreichende allgemeine musikalische Bildung,

II. die für die Ertheilung des Gesangunterrichtes nothwendigen speziellen Kenntnisse,

III. Ausbildung der eigenen Stimme und Gesangfertigkeit,

IV. genügendes Violinspiel.

I. Die allgemeine musikalische Bildung des Lehrers [1]). §.383.

Viele Lehrer besitzen ein geringes Maß musikalischer Kenntnisse; denn die meisten erhalten nur wenige Jahre einen geregelten Unterricht in der Musik, und bekanntlich sieht es mit diesem Zweige der Vorbereitung bei den in das Seminar eintretenden Zöglingen gewöhnlich sehr dürftig aus. Es muß daher das stete Streben des jungen Lehrers nach seinem Austritt aus dem Seminar bleiben, sich in musikalischer Hinsicht weiter fortzubilden und nicht hinter den Forderungen zurück zu bleiben, die man an Jeden stellt, dessen Aufgabe es ist, musikalischen Unterricht zu ertheilen.

Die allgemeine Musiklehre sei das Feld, auf dem der Lehrer so zu Hause ist, daß er sich dem Musiker von Fach gegenüber keine Blößen gibt. Nur dann wird er auch als Gesanglehrer eine geachtete Stellung einnehmen. Hierzu gehört zunächst, daß er die Grundlage, die während seiner Vorbereitung und seiner Seminarbildung gelegt wurde, weiter ausbaue und den Anforderungen, die man an den Gesanglehrer und Organisten zu stellen berechtigt ist, Genüge leiste. Sehr zu empfehlen ist das häufige Anhören, Durchspielen und Durchsehen guter Musik. Es kann hierdurch der strebsame Lehrer dahin kommen, daß er mit Leichtigkeit Partituren lesen lernt.

II. Die für die Ertheilung des Gesangunterrichtes nöthigen speziellen Kenntnisse. §.384.

Der Gesangunterricht erfordert einen Vorrath spezieller Kenntnisse, ohne welche derselbe unfruchtbar bleiben muß. Der Lehrer mache sich daher vertraut mit der Theorie des Gesanges und behalte hierbei beson=

---

1) Zur musikalischen Fortbildung des Lehrers empfehlen wir außer der früher erwähnten Zeitschrift „Euterpe“ die seit 1862 erscheinende gediegene musikalische Zeitschrift „Cäcilia“. Organ für katholische Kirchenmusik. Unter Mitwirkung auswärtiger Musiker herausgegeben von H. Oberhoffer. Verlag von Gebr. Heintzé in Luxemburg. Ferner die in gleichem Verlage erschienene „Harmonie= und Compositionslehre mit besonderer Rücksicht auf das Orgelspiel in katholischen Kirchen von H. Oberhoffer.“

ders die Bedingungen einer vernünftigen Stimm- und Gehörbildung im Auge, da eine gute Stimme und ein ausgebildetes Gehör als zwei Hauptfactoren eines guten Gesanges zu betrachten sind. Eignet sich hierzu der Lehrer einen ausgebildeten Geschmack, einen auf das Gediegene gerichteten musikalischen Sinn an, so finden wir bei ihm die speziellen Kenntnisse, die wir bei einem guten Gesanglehrer voraussetzen müssen.

§.385. III. Ausbildung der eigenen Stimme und Gesangfertigkeit.

Ein Gesanglehrer, der nicht zu singen versteht, wird nicht im Stande sein, einen guten Gesangunterricht zu ertheilen. Vieles läßt sich nur durch Vorsingen den Schülern mittheilen, und sehr häufig muß der Lehrer den Schülern vorsingen, wenn sein Unterricht Erfolg haben soll. Wie ist es aber möglich, gute Schüler zu bilden, wenn der Lehrer den Schülern selbst ein schlechtes Vorbild darbietet?

Wir finden oft in ganzen Gemeinden bei dem Kirchengesange eine häßliche Aussprache und alle möglichen schlechten Gewohnheiten, die ihren Grund sehr häufig in dem schlechten Beispiele eines früheren Gesanglehrers und Vorsängers haben. Auch bei dem Mangel einer guten Stimme kann immerhin der Gesanglehrer Vieles leisten, wenn seine mangelhafte Stimme gut ausgebildet und geübt ist. — Eine so herrliche Gabe Gottes eine schöne klangvolle und zum Herzen sprechende Stimme ist, so selten findet sich eine solche bei einem guten Lehrer mit seinen übrigen Eigenschaften vereinigt. Um so weniger können wir ihm aber die Pflicht erlassen, seine eigene Stimme und Gesangfertigkeit möglichst gut auszubilden, weil er nur dann seinen Schülern und der ganzen Gemeinde gegenüber als Lehrer und Vorsänger entsprechend wirken kann.

§.386. IV. Genügendes Violinspiel.

Eine große Erleichterung bei dem Gesangunterrichte gewährt die Begleitung des Gesanges durch ein musikalisches Instrument. Unter den musikalischen Instrumenten, die etwa in der Schule benützt werden könnten, geben wir unbedingt der Violine den Vorzug; denn

1) entspricht die Violine am besten dem Umfange der kindlichen Stimme (besser als die Stimme des Lehrers, die die Töne eine Octave tiefer angibt, als sie die Kinder nachsingen sollen).

2) Bei dem Violinspiele kann der Lehrer alle Schüler im Auge behalten, selbst dabei auf- und abgehen, was für die Erhaltung der Disciplin nicht unwichtig ist.

3) Der Ton der Violine dringt in seiner Schärfe weit mehr durch, als der Ton eines anderen Instrumentes, und ist daher leichter aufzufassen.

4) Auf der Violine hat man alle Modificationen des Tones (z. B. Stärke und Schwäche, Zunahme und Abnahme u. s. w.) mehr in seiner Gewalt, als auf irgend einem anderen Instrumente.

Wenn wir von dem Gesanglehrer ein genügendes Violinspiel verlangen, so fordern wir nicht die Fertigkeit des vollendeten Violinspielers, sondern diejenige Uebung, welche es möglich macht, die einzuübenden Lieder rein, sicher und geschmackvoll vorzutragen. Der Lehrer, welcher sich diese Fertigkeit erworben hat, schont bei dem Gesangunterrichte durch den Gebrauch der Violine seine Gesundheit und seine Stimme, die ja ohnehin während des gesammten Schulunterrichtes so vielfach in Anspruch genommen werden. Gewiß wird sich daher der Lehrer für die Zeit und Mühe, welche die Uebung im Violinspiele kosten, hinreichend belohnt finden.

B. Der Stoff des Gesangunterrichtes in der Volksschule. §. 387.

Der Stoff des Gesangunterrichtes ist uns schon oben bei der Besprechung des Zieles vor Augen gestellt worden. Er wird daher zu bestehen haben in einer Anzahl von Gesängen, die für Kirche, Schule und häusliches Leben bestimmt sind und auf die verschiedenen Altersstufen entsprechend zu vertheilen wären.

Um aber diesen Stoff gehörig den Schülern anzueignen, ist es durchaus nöthig, mit ihnen Elementarübungen im Gesange vorzunehmen, die ebenfalls auf die ganze Schulzeit zu vertheilen sind und naturgemäß fortschreiten müssen.

Elementarübungen im Gesange und Einübung von Liedern haben daher während der ganzen Schulzeit in den Gesangstunden mit einander abzuwechseln, da die ersteren hauptsächlich zur Begründung, Vorbereitung, Erläuterung und besseren Auffassung des in den Gesängen enthaltenen musikalischen Materials dienen sollen und bei einem guten Gesangunterrichte nicht zu entbehren sind.

Den für Schulen geeigneten Stoff des Gesangunterrichtes finden wir 1) in den Elementarübungen, wie sie uns eine gute Gesangschule bietet, 2) in den verschiedenen Sammlungen von Kinder-, Schul- und Volksliedern, deren es eine große Menge gibt, 3) in dem Diöcesangesangbuche nebst den dazu gehörigen Melodien.

Dieser Stoff ist in der Weise zu vertheilen, daß er vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwereren aufsteige, so daß nach und nach auf alle musikalischen Elemente Rücksicht genommen werden kann. Die Texte der Gesänge sollen auf der untersten Stufe dem zarten Kindesalter entsprechen, bis sie sich auf den späteren Stufen, den Gedankenkreis des Kindes nach und nach immer mehr erweiternd, an das Leben der Erwachsenen anschließen.

Das Gesammtleben des Kindes soll in den Gesängen seinen Ausdruck finden; nur so wird sich ein musikalischer Sinn in dem kindlichen Herzen einbürgern, der noch in dem Erwachsenen fortlebt und sich äußert in der Gesangeslust bei den verschiedenartigsten Ereignissen des menschlichen Lebens. In der Mittel- und Oberklasse möchten wir bei der Auswahl kirchlicher Lieder ganz besonders die Berücksichtigung der kirchlichen Festzeiten empfehlen. — Unter den weltlichen wäre die Einübung von Vaterlandsliedern besonders an die Nähe gewisser Tage zu knüpfen, z. B. Namens- oder Geburtstage der fürstlichen Familie, Jahrestage

wichtiger Begebenheiten u. s. w. Zu vermeiden sind alle zu abstracten oder auch zu viel moralisirenden Kindeslieder, für welche sich das kindliche Gemüth nicht zu erwärmen vermag.

Melodie und Text sollen musikalisch und poetisch schön sein; nur hierdurch wird es dazu kommen, daß Kinderlieder auch bei Erwachsenen Interesse erregen und sich in das häusliche Leben verpflanzen.

Sehr zu tadeln ist der häufige Gebrauch von Opernmelodien mit unterlegten Texten, mit welchen leider in vielen Liedersammlungen schmählicher Mißbrauch getrieben wird.

Um bei der Auswahl des Stoffes für den Gesangunterricht noch auf einen anderen Fehler aufmerksam zu machen, beschränken wir uns auf wörtliche Anführung einer Stelle aus der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung, Jahrgang 1858, Nr. 39. In einem Aufsatze über „Zeitverschwendung in der Schule und die weise Benützung der Zeit" heißt es:

„Sehr zu tadeln ist die hoffentlich überall immer mehr abkommende Arroganz der Gesanglehrer in Volksschulen, so vorwiegend ihre eigenen Kompositionen an den Mann oder an die Kinder zu bringen. Seien die Kompositionen noch so gut, so dient es ja meist nur zur Befriedigung der Eitelkeit des Lehrers und ist Zeitverschwendung, weil die Kinder solche Kompositionen nach der Schule nicht mehr singen, noch mit Anderen singen können."

§.388. C. Die Form des Gesangunterrichtes oder die Methode.

Das Ziel des Gesangunterrichtes ist nur durch eine gute Unterrichtsmethode zu erreichen. Die Methoden bei dem Gesangunterrichte unterscheiden sich hauptsächlich dadurch, daß sie entweder 1) sich den Gesangstoff durch bloßes Singen nach dem Gehör aneignen oder 2) sich schriftlicher Tonzeichen bedienen. Letztere (die Tonzeichen) sind entweder a) Ziffern oder b) Noten.

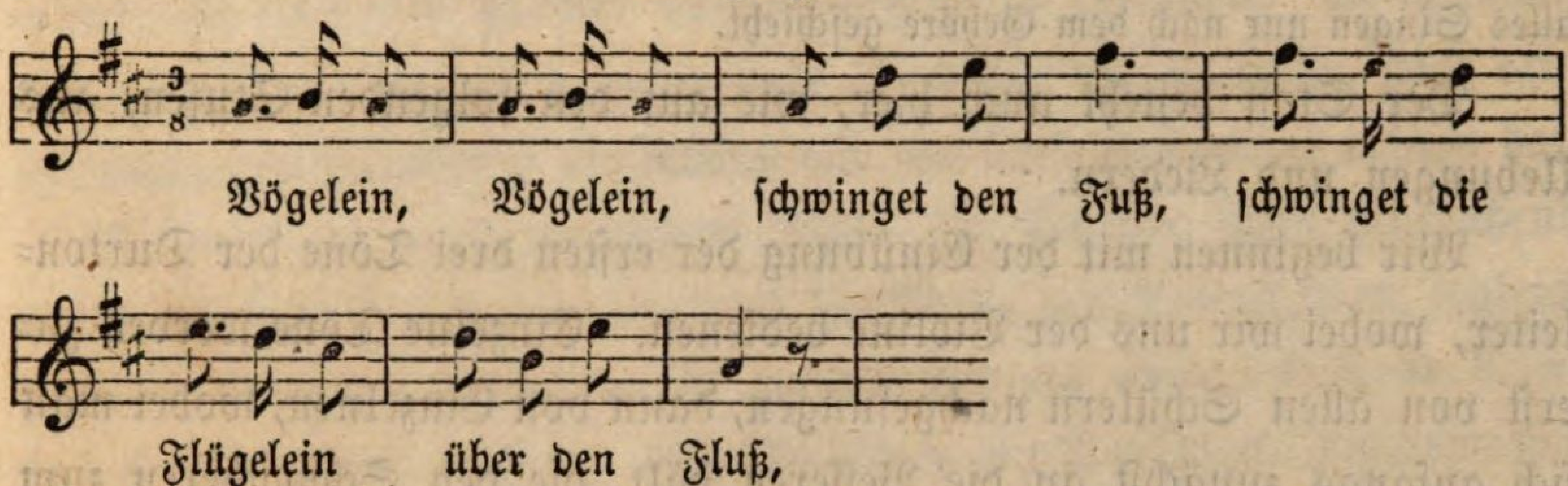
Theilen wir unsere Schüler in drei Altersklassen, sowie sie etwa einer dreiklassigen Schule entsprechen, so werden wir ganz naturgemäß verfahren, wenn wir auf der Unterstufe das Singen ohne Anwendung schriftlicher Tonzeichen betreiben und den Gesangunterricht hier als einen Vorbereitungscursus für das spätere Singen nach Noten ansehen. Auf der Mittelstufe tritt die Anwendung schriftlicher Tonzeichen ein, die dann für die ganze übrige Schulzeit beibehalten werden. — Wir sprechen uns übrigens für den Gebrauch der Noten aus, obgleich wir nicht verkennen, daß auch die Ziffern zu günstigen Erfolgen im Unterrichte führen können und wenigstens das für sich haben, daß die Schüler bei ihrem Gebrauche sich schon bekannter Zeichen bedienen, deren Namen nicht erst dem Gedächtnisse eingeprägt werden müssen.

In neuester Zeit hat sich daher die Galin-Paris-Chevé'sche Gesangmethode, die sich der Ziffern bedient, in Frankreich, theilweise auch in Deuschland, viele

Anhängern erworben, während die Ziffern in vielen Schulen Deutschlands schon über vierzig Jahre ihre Anwendung fanden. Handelt es sich aber um eine anschauliche Tonschrift, so behaupten unstreitig die Noten den Vorzug vor den Ziffern. Vergleichen wir z. B.



mit Folgendem:



so wird es gewiß augenscheinlich hervortreten, wo die größte Anschaulichkeit zu finden ist.

Die Notenreihe gibt auch dem Ungeübten ein Bild der Melodie, während aus der Zifferreihe jeder einzelne Tonabstand abgezählt werden muß. Wie viel einfacher ist ferner die Notenschrift in der Bezeichnung der Tondauer! Die Notenschrift, die den Schüler in die allgemeine musikalische Schriftsprache einführt, wird seinem Gedächtniß auch im späteren Leben zu Hülfe kommen, so daß er ein notirtes Kirchen- oder Volkslied mit leichter Mühe auffaßt und mitsingt oder auch als Mitglied eines Gesangvereines im Chore seine Stelle genügend ausfüllt. Nur durch den Gesangunterricht, der mit Notenkenntniß verbunden ist, wird es möglich sein, die früheren Schüler unserer Volksschule bei fortgesetzter Uebung dazu zu verwenden, die herrlichen Schätze unserer älteren mehrstimmigen Kirchenmusik bei dem öffentlichen Gottesdienste aufzuführen. Erwägen wir hierzu noch die Thatsache, daß auch der gregorianische Choral[1]), welcher in der neueren Zeit wieder überall in Aufnahme kommt, Notenkenntniß erfordert; so geht daraus für den Lehrer an der katholischen Volksschule gewiß die Pflicht hervor, einen gründlichen Gesangunterricht nach Noten zu ertheilen.

---

1) Für die Kenntniß des gregorianischen Chorales empfehlen wir „N. A. Jansen, wahre Grundregeln des gregorianischen oder Choralgesanges. Herausgegeben von J. C. B. Smeddinck. Mainz, Verlag von B. Schott's Söhnen."

Ein sehr empfehlenswerthes und nicht zu umfangreiches Werk ist noch die „Theoretisch-praktische Choral-Gesangschule. Zum Gebrauche für angehende Cleriker, Lehrer und Chorsänger bearbeitet und herausgegeben von H. Oberhoffer. Paderborn, Verlag von Ferd. Schöningh. 1862."

§.389. **I. Der Gesangunterricht auf der Unterstufe.**

(Singen nach dem Gehöre.)

Der Gesangunterricht auf der Unterstufe ist als ein Vorbereitungscursus anzusehen, welcher dem systematischen Gesangunterrichte nach Noten vorausgeht. Es sollen Gehör und Stimme so vorgebildet werden, daß der Unterricht auf der folgenden Stufe erleichtert und vorbereitet wird.

So wie der Erfolg des Unterrichtes in den übrigen Lehrgegenständen von einem vorausgegangenen guten Anschauungsunterrichte abhängt, so ist ein erfolgreicher Gesangunterricht auf den oberen Stufen abhängig von dem vorausgegangenen Vorbereitungsunterrichte auf der Unterstufe. — Wir gehen auch hier vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten über, bedienen uns aber keiner Zeichen, (also weder der Ziffern, noch der Noten,) so daß alles Singen nur nach dem Gehöre geschieht.

Der Stoff besteht auch hier, wie auf den folgenden Stufen, aus Uebungen und Liedern.

Wir beginnen mit der Einübung der ersten drei Töne der Durtonleiter, wobei wir uns der Violine bedienen. Einzelne Töne werden zuerst von allen Schülern nachgesungen, dann von Einzelnen, wobei man sich anfangs zunächst an die Besseren hält, die den Schwächeren zum Vorbilde dienen müssen. Sind die drei Töne der F- oder G-Leiter auf- und abwärts geübt, so läßt man sie auch außer der Reihe angeben. Alle Töne werden theilweise auf die Silbe „la“, theilweise auf die Zahlnamen „eins, zwei, drei“ gesungen. Die geübten drei Töne werden nun zu kleinen melodischen Sätzen verbunden, wobei auch schon Rücksicht auf die Tondauer genommen wird. Bei allen Uebungen ist zugleich streng auf Reinheit des Tones und der Aussprache, auf eine gute Mundstellung und richtiges Athmen zu sehen. Hierbei reicht der Lehrer nicht mit dem Vorspielen aus, sondern er muß oft durch Vorsingen nachhelfen. — Gehen Sätzchen, wie folgendes:



La la la la la la la la la la la la la la la

1 1 2 2 3 1 2 3 3 2 2 1 3 1

so können schon kleine Lieder eingeübt werden, die sich im Umfange von drei Tönen bewegen. Wir erweitern jetzt die Uebungen um 2 Töne, schreiten so immer weiter fort, Stimmübungen durch Lieder unterbre-

chend, bis wir den Umfang einer Octave überschritten und, wo es die Verhältnisse erlauben, noch leiterfremde Töne und die Moll-Leiter üben, wie solches im Lehrgange gezeigt ist.

Lieder von kleinerem Umfange finden sich besonders unter den Spielliedern, die häufig in Kleinkinderschulen geübt werden. Wir verweisen übrigens auf das empfehlenswerthe Werkchen von B. Widmann „Vorbereitungs-Cursus für den Gesangunterricht", welches hinreichenden Stoff enthält und von vorzüglicher Brauchbarkeit ist.

II. Der Gesangunterricht auf der Mittel- und Oberstufe. (Singen nach Noten.) §.390.

Auf der Mittelstufe gehen wir nun zu dem Singen nach Noten über, wobei wir uns des Violin- oder G-Schlüssels bedienen. Es ist leicht, den Schülern begreiflich zu machen, daß sich die Tonhöhe nach dem jedesmaligen Standorte der Noten auf dem Liniensysteme zu richten hat. — Da auf der vorhergehenden Stufe die Schüler schon hinreichend vorgeübt sind, so können wir, nach Einübung der Notennamen, soglcich mit der Durleiter beginnen, bei welcher wir auf ganze und halbe Tonstufen aufmerksam machen. Bei Einübung der Tonleiter bezeichnen wir den ersten, dritten, fünften und achten Ton als Haupttöne, die wir nach einander anschlagen und auch als vierstimmigen Accord



zusammen singen lassen, wobei man die Stimmen nach den einzelnen Bänken vertheilen kann. Auch wird gleich im Anfange das Nöthigste über Takteintheilung, Tondauer, wie sie durch die verschiedenen Notenformen bezeichnet wird, über Pausen und Taktarten erklärt und eingeübt.

Stimmübungen bilden in den ersten drei Wochen den Hauptstoff für den Gesangunterricht, bis wir später regelmäßig die gleiche Zeit auf die Einübung von Liedern und auf die Stimmungen verwenden. Zu letzteren eignen sich vorzüglich Motive, durch welche das einzuübende Lied in melodischer und rhythmischer Hinsicht vorbereitet und erleichtert wird.

Auch hier erklären wir uns ganz einverstanden mit der Behandlungsweise des Gesangunterrichtes, wie sie uns von B. Widmann in seiner „kleinen Gesanglehre für die Hand der Schüler" dargeboten wird. Wenn der Lehrer die 3

Singstufen, welche dort unterschieden sind, auf die Mittel- und Oberklasse der Volksschule entsprechend vertheilt und aus der 2ten Singstufe die Tonleitern mit mehreren chromatischen Vorzeichnungen theilweise in der Mittelklasse vornimmt; so werden ihm für die Oberklasse die Vervollständigung der verschiedenen Durtonarten, die Molltonarten und Ausweichungen übrig bleiben.

Zu bemerken ist hier noch, daß in der Oberklasse der Unterricht gründlicher und vollständiger werden muß, so daß die Schüler in ihrer Mehrzahl bei ihrem Austritte aus der Schule das Notensystem vollständig inne haben und mit Bewußtsein die Töne nach Noten in ihren verschiedenen Intervallen mit Leichtigkeit und Sicherheit zu treffen vermögen. Der musikalisch sehr begabte Lehrer wird sogar die fähigeren Schüler dahin bringen, daß sie gehörte Melodien zu notiren im Stande sind. Fleißiges Notiren ist bei den Schülern der Oberklasse ein vorzügliches Bildungsmittel.

Was den mehrstimmigen Gesang betrifft, so halten wir dafür, daß die zweistimmige Behandlung der Lieder und Uebungen schon in der Mittelklasse ihren Anfang nehmen soll, jedoch erst nachdem die Schüler in der Notenkenntniß etwas befestigt sind. Zur zweistimmigen Behandlung werden sich fast alle weltlichen und geistlichen Volkslieder eignen, während die Choräle in allen Klassen nur einstimmig zu üben sind. Dagegen wird es in der Oberklasse statthaft sein, einzelne Gesänge auch dreistimmig einzuüben, besonders solche, die zu Kirchen- oder Schulfesten benützt werden können, worunter insbesondere Wandlungslieder und Prüfungsgesänge sehr an ihrem Platze sind.

Wenn man vielleicht einwendet, wir beanspruchten bei unserem Verfahren zu viel Zeit für die Elementarübungen, so entgegnen wir, daß diese Zeit nicht verloren geht, sondern hinreichend wieder eingebracht wird bei der Einübung von Liedern, die viel leichter, sicherer und schneller geschehen kann, wenn die nöthigen Elementarübungen vorausgegangen sind. Nur so wird der Gesangunterricht nachhaltig bildend auf die Schüler wirken und dieselben fähig machen, durch Gesang das Leben in der Kirche, in der Familie und im geselligen Kreise in würdiger Weise zu verschönen und zu veredeln.

§.391. D. Der Lehrgang für den Gesangunterricht nebst der Vertheilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassen.

In Bezug auf Methode und Lehrgang des Gesangunterrichtes haben wir uns oben schon einverstanden erklärt mit zwei Schriftchen von B. Widmann, die bei C. Merseburger in Leipzig erschienen sind: „Vorbereitungscursus für den Gesangunterricht“ und „Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler“. — Es wird dem verständigen Lehrer ein Leichtes sein, nach Maßgabe der sehr verschiedenen Schulverhältnisse, den ganzen dort eingehaltenen Gang in der Weise beizubehalten, daß Dasjenige ausgeschieden wird, was für die jedesmaligen Verhältnisse zu viel ist.

Wir verkennen nicht, daß es noch andere gute Anleitungen für den Schul-Gesangunterricht gibt, die der Lehrer mit Vortheil gebrauchen kann. Wir nennen unter dem vielen Brauchbaren der neueren Zeit nur die Werke von J. G. F. Pflüger, E. Richter und J. J. Schäublin. Wenn wir besonders die oben genannten Werke von Widmann empfehlen, so geschieht es deßhalb, weil wir überzeugt sind, daß sich der darin enthaltene Stoff vorzugsweise für unsere Schulverhältnisse paßt, und wir den Lehrern (besonders den angehenden) einen Dienst erweisen, wenn wir auf dieselben aufmerksam machen. Uebrigens kann der Lehrer seinen Stoff auch theilweise anderen Sammlungen entnehmen, ohne dabei wesentlich von dem unten angegebenenen Lehrgange abzuweichen.

Von den vielen vorhandenen Liedersammlungen nennen wir hier nur einige, die bei Bädecker in Essen erschienen sind und viel Vortreffliches enthalten:

B. Widmann: Fromm und Fröhlich. Geistliche und weltliche Volkslieder und neuere Gesänge für mittlere und obere Klassen katholischer Volksschulen. 3 Hefte.

F. A. L. Jakob: Liederwäldchen. Sammlung ächter deutscher Volksweisen. (Für Unterklassen.) 2 Hefte.

F. A. L. Jakob: Der Volkssänger. 2 Hefte.

L. Erk und W. Greef: Singvögelein. 4 Hefte.

Es versteht sich von selbst, daß auf den unteren Stufen auch eine Anzahl von Liedern des Diöcesan-Gesangbuches geübt werden muß, während in der Oberklasse alle bei dem Gottesdienste vorkommenden Gesänge vorzubereiten und einzuüben sind.

Bei der großen Masse des Gesangstoffes müssen wir übrigens voraussetzen, daß der Gesang seine Stelle nicht allein in den dafür angesetzten Stunden des Lectionsplanes [1]) zu finden hat, sondern daß kein Schultag vorüber gehen darf, ohne daß am Anfange und am Schlusse desselben oder doch wenigstens an einem von beiden ein geeignetes Lied gesungen wird. Nur auf diese Weise ist es möglich, daß der Schüler eine Anzahl von Liedern sich wirklich aneignet, und nur so kann im Gesange Ersprießliches geleistet werden unter ungünstigen Verhältnissen, die nur eine geringe Zeit für den Gesangunterricht übrig lassen.

Wir geben in Folgendem einen Lehrgang nach B. Widmann, dem wir die Vertheilung desselben nach den verschiedenen Klasseneintheilungen folgen lassen. Wir unterscheiden hierbei vier Stufen, wie sie einer Schuleinrichtung in 4 Klassen entspricht.

Erste Stufe.

(Singen nach dem Gehöre.)

1. Auffassung und Einübung der drei ersten Töne einer Dur-Tonleiter im zwei- und dreitheiligen Takte.
2. Einübung der vier ersten Töne der G- und der F-Leiter im $^2/_4$, $^3/_4$ und $^3/_8$ Takte.
3. Einübung der Tonreihe bis zur Quinte.
4. „ „ „ „ „ Sexte. Hinzufügung des $^4/_4$ Taktes und punktirter Noten.
5. Einübung der Tonreihe bis zur Octave mit Hinzufügung des $^6/_8$ Taktes.
6. Erweiterung der Tonleiter nach unten bis zur Unterquarte. Vermehrung der Leitern.
7. Erweiterung der Tonleiter nach oben bis zur Quarte.
8. Einübung von Liedern mit leiterfremden Tönen und Triolen.
9. Einübung leichter Lieder in der Moll-Tonart.

Zweite Stufe.

(Singen nach Noten.)

1. Belehrung über Notensystem, Noten, Pausen und Schlüssel.
2. Belehrung über Tonleiter, Tonstufen, Haupttöne und Accord.

1) Siehe die Lectionspläne.

3. Takteintheilung, geübt zunächst am $^{2}/_{4}$ Takte. Einstimmige Lieder.
4. Fortschreitung der Töne Secunden- und Terzenschritte. $^{3}/_{4}$ Takt.
5. Stärkegrade Quartenschritte.
6. Erweiterung der Tonleiter. Quintenschritte.
7. Das Athemholen. Sextenschritte.
8. Bildung des G-Accords und der G-Tonleiter.
9. Aussprache, Septimen- und Octavenschritte.
10. Der F-Accord und die F-Tonleiter. Der sechstheilige Takt.
11. Einübung zweistimmiger Gesänge.

Dritte Stufe.

1. Leiterfremde Töne, Versetzungszeichen, chromatische Tonleiter.
2. Wesentliche Versetzungszeichen, Vorzeichnung. Bildung der Tonleitern mit Kreuzen.

3—5. Bildung der D-, A- und E-Tonleiter.
6. Die Bildung der Tonleitern mit Ben.
7—9. Bildung der B-, Es- und As-Tonleiter.

Vierte Stufe.

1. Bildung des Mollaccords und der Moll-Tonleiter.

2—6. Bildung der E-, H-, D-, G- und C-Molltonleiter.
7. Ausweichungen in die 5. Stufe.
8. Ausweichungen in die 4. und 6. Stufe.
9. Accorde und Cadenzen. Einübung von dreistimmigen Gesängen.

---

1) Obiger Lehrgang bildet zugleich den Lehrplan für die Schule von vier Klassen, die mit den vier unterschiedenen Gesangstufen zusammenfallen.

2) Bei der Eintheilung einer Schule in drei Klassen bleibt für die Unterklasse die erste Gesangstufe, wie bei der vorhergehenden Eintheilung der vierklassigen Schule, das Ziel.

Die Mittelklasse beginnt mit der zweiten Stufe und fügt noch von der dritten Stufe, wo möglich, die unter den Ziffern 1—5 benannten Uebungen hinzu.

Für die Oberklasse bleibt als Pensum übrig von der dritten Stufe das unter 6—9. Angeführte und die vierte Stufe.

3) Bei der Schuleintheilung in zwei Klassen bleibt für die Unterklasse die erste Stufe durchzunehmen, der wir aber für die Oberabtheilung noch die Ziffern 1—4. der zweiten Stufe beifügen müssen.

Für die Oberklasse bleibt alles Uebrige der drei Oberstufen, wobei allerdings der Uebungsstoff bedeutend zu beschränken ist.

4) Bei der einklassigen Schule fällt der Unterabtheilung die erste Stufe zu, während für die Oberabtheilung die drei folgenden Stufen übrig bleiben; auch tritt hier eine noch stärkere Beschränkung des Uebungsstoffes ein, als bei der vorhergehenden Schuleintheilung in 2

Klassen. Jedoch machen es die häufigen Wiederholungen, die durch das mehrjährige Verweilen in derselben Klasse und bei demselben Lehrer bedingt sind, immerhin möglich, daß die jährlich austretenden Schüler in ihrer Mehrzahl das verlangte Ziel erreichen.

Bei der Schuleintheilung in drei und vier Klassen bleiben die Kinder vereinigt und nehmen jährlich das Pensum durch, wie es den einzelnen Klassen zugewiesen wurde.

Bei der zweiklassigen Schule müssen wir in der Unterklasse zwei Abtheilungen unterscheiden.

In die Unterabtheilung gehören die Kinder des ersten und die schwächeren Schüler des zweiten Jahres; alle übrigen Schüler theilen wir der Oberabtheilung zu. Das zugewiesene Pensum ist als einjähriger Kursus so auf die beiden Abtheilungen zu vertheilen, wie es gerade die Verhältnisse erlauben.

In der Oberklasse bleiben die Kinder vereinigt und nehmen das angegebene Pensum in einem zweijährigen Kursus durch.

Bei der einklassigen Schule werden allemal sämmtliche Kinder einer Klasse bei dem Gesangunterrichte vereinigt.

In der Unterklasse wird das Pensum in einem einjährigen, in der Oberklasse in einem zweijährigen Kursus durchgenommen. Jedoch muß die Belehrung über das Notensystem der neu aufgenommenen Schüler wegen nach Ablauf des ersten Jahres wiederholt werden.

E. Die praktische Behandlungsweise des Gesangunterrichtes. §.392.

Dem Vorstehenden fügen wir hier noch Einiges über die praktische Behandlung des Gesangunterrichtes in der Volksschule bei.

Unterklasse.

In der ersten Gesangstunde mit neu eingetretenen Schülern wird der Lehrer zuerst die Schüler der Oberabtheilung ein bereits geübtes Lied singen lassen, während die untere Abtheilung zuhört.

Er kann dann die untere Abtheilung etwa in folgender Weise ansprechen: „Ihr habt nun singen gehört und wollet gewiß auch singen lernen. Zuerst wollen wir aber das Singen nur mit einem Tone probiren."

Der Lehrer wird dann die obere Abtheilung einen einzelnen Ton (etwa g oder f) singen lassen und hierauf die untere Abtheilung auf-

fordern, denselben nachzusingen, nachdem die Schüler angewiesen waren, den Mund so weit zu öffnen, daß ein Finger bequem zwischen Lippen und Zähnen Platz hat. Bei dem Singen bedienen wir uns der Silbe „la" oder des Lautes „a." Dieser erste Versuch wird bei dem größeren Theile der Kinder genügend ausfallen. Durch Theilung der Kinder in einzelne Gruppen (etwa nach Bänken) wird der Lehrer bald die schwächeren herausfinden, die theilweise einzeln vorzunehmen sind und bei ungenügender Befähigung sich durch Zuhören bei dem Unterrichte betheiligen, bis nach und nach die Versuche günstiger ausfallen. Der Lehrer gibt das Zeichen zum Singen durch einen Niederschlag mit dem Arme oder dem Violinbogen und läßt den Ton so lang anhalten, bis er den Arm oder Bogen aufhebt. (Uebrigens achte man anfangs darauf, den Ton nicht zu lang aushalten zu lassen.) Der Ton wird jetzt bis zu einiger Vollkommenheit geübt, wobei die Angabe desselben abwechselnd durch die Stimme des Lehrers, durch die Violine und durch Vorsingen der älteren Schüler zu geschehen hat.

Der Lehrer schreite baldigst weiter zur Einübung des zweiten und dann des dritten Tones und mache den Unterricht anregend durch dazwischen gestellte Fragen, z. B.

Wie viele Töne habe ich gesungen (oder auf der Violine gespielt)? Sind die Töne gleich? oder verschieden?

Welcher Ton ist höher? welcher ist tiefer? u. s. w.

Zugleich lasse man den Rhythmus beachten und taktire fleißig. Man lasse den Ton zwei Schläge oder drei Schläge aushalten oder zu je einem Taktschlage einen Ton erklingen. Eben so beobachte und übe man Pausen von der Dauer eines, zweier oder dreier Taktschläge. Die Taktschläge führe immer zuerst der Lehrer aus, lasse sie dann aber auch fleißig die Schüler angeben. Daß bei allen diesen Uebungen die strengste Ordnung herrschen muß, versteht sich wohl von selbst.

Der Lehrer hat die Schüler sehr oft auf die vorkommenden Fehler aufmerksam zu machen. Bei Anfängern im Gesange kommt es sehr oft vor, 1) daß der Mund nicht weit genug geöffnet wird, 2) daß der Ton durch die Nase oder mit gepreßter Kehle angeschlagen wird, 3) daß die Zunge nicht flach hinter der unteren Zahnreihe anliegt, 4) daß der Athem nicht ausreicht, weil der Schüler nicht tief genug geathmet hat

oder den Ton zu kurz und heftig ausstößt u. s. w. Bei mißlungenen Versuchen gebe der Lehrer die Hoffnung nicht voreilig auf; denn wenn auch bei einzelnen Kindern zwar spät, so werden sich doch nur bei ganz vereinzelten Fällen das Gehör und die Stimmfertigkeit gar nicht so entwickeln, daß leichte Tonfolgen nicht aufgefaßt und nachgesungen werden könnten.

Der Lehrer halte sich übrigens nicht zu lang bei dem beschränkten Umfange von 3 Tönen auf und lasse daher nur etwa ein Lied von diesem Umfange einüben; eben so bei dem Umfange von 4 Tönen. Bei dem Umfange von 5 Tönen finden sich schon manche schöne ächt deutsche Volksweisen, die auch mit passenden Kindertexten versehen sind, z. B. „Winter ade!“ „Sum, sum, sum!“ „Schlaf, Kindchen, schlaf!“ u. a.

Bei dem weiteren Fortschreiten nach obigem Lehrplane wird sich die Zahl der Kinderlieder immer mehr vervielfältigen; die jedesmalige Einübung einer größeren oder kleineren Anzahl derselben müssen wir von den verschiedenen Schulverhältnissen und Klasseneintheilungen abhängig machen.

Bei Einübung eines Liedes nimmt man zuerst rhythmische und melodische Vorübungen, wie sie uns in den einzelnen Theilen der Melodie gegeben sind. Hierauf wird die erste Strophe des Textes eingeübt, die allen Kindern zunächst klar und verständlich gemacht werden muß, worauf dann das langsame und deutliche Nachsprechen so lang stattfindet, bis sich dieselbe dem Gedächtnisse fest eingeprägt hat. Alsdann singt oder spielt der Lehrer die ganze Melodie vor und läßt hierauf die Kinder leise unter Begleitung der Violine mitsingen. Erst, wenn so das Lied im Ganzen aufgefaßt ist, werden die einzelnen Theile desselben bis zur Sicherheit geübt. Dabei wird so verfahren, daß bei den einzelnen Abschnitten des Liedes bald einzelne Bänke, bald einzelne Schüler weiter zu singen haben, worauf dann wieder die Gesammtheit der Schüler eintritt.

Können die Schüler der Begleitung der Violine und der Mithülfe des Lehrers entbehren, so werden die folgenden Strophen erklärt, auswendig gelernt und dann erst im Zusammenhange gesungen. Hierbei ist es übrigens für die Gehörbildung der Kinder sehr vortheilhaft, wenn der Lehrer die bereits geübten Lieder auf der Violine mit

einer zweiten Stimme begleitet. Die kirchlichen Lieder, welche auf dieser Stufe geübt werden, behandelt man auf gleiche Weise; nur wird man sich hierbei weniger mit rhythmischen und melodischen Vorübungen aufhalten, da dieselben weniger Schwierigkeiten darbieten. — Bei der ein- und zweiklassigen Schule wird man auf der Unterstufe bei der beschränkten Zeit, die für den Gesang übrig bleibt, die Einübung kirchlicher Lieder (Choräle) ganz unterlassen, während in der drei- und vierklassigen Schule schon in der Unterklasse eine kleine Anzahl der leichteren zu üben ist.

Mittel- und Oberklasse.

Wir beginnen hier die Einübung des Notensystems. Schon in der Unterklasse haben wir uns bei den Tonleitern und Treffübungen theilweise der Ziffern bedient, die nun in Notenschrift übergetragen werden. Die große Schultafel ist zu diesem Zwecke auf einer Seite mit einem Liniensysteme versehen. Die Schüler werden sehr leicht die acht Ziffern in die Notennamen übersetzen, wenn sie auf der Schultafel folgende Uebersicht erhalten:



Jede Singstunde beginnt mit dem Singen der Tonleiter. Es werden nun auch die Noten in ihrer rhythmischen Bedeutung aufgefaßt, also die verschiedenen Formen der ganzen, halben, Viertel- und Achtelnoten nebst den betreffenden Pausen geübt; hieran schließt sich die Takteintheilung, bei welcher streng auf die Betonung des schweren Taktheiles zu sehen ist.

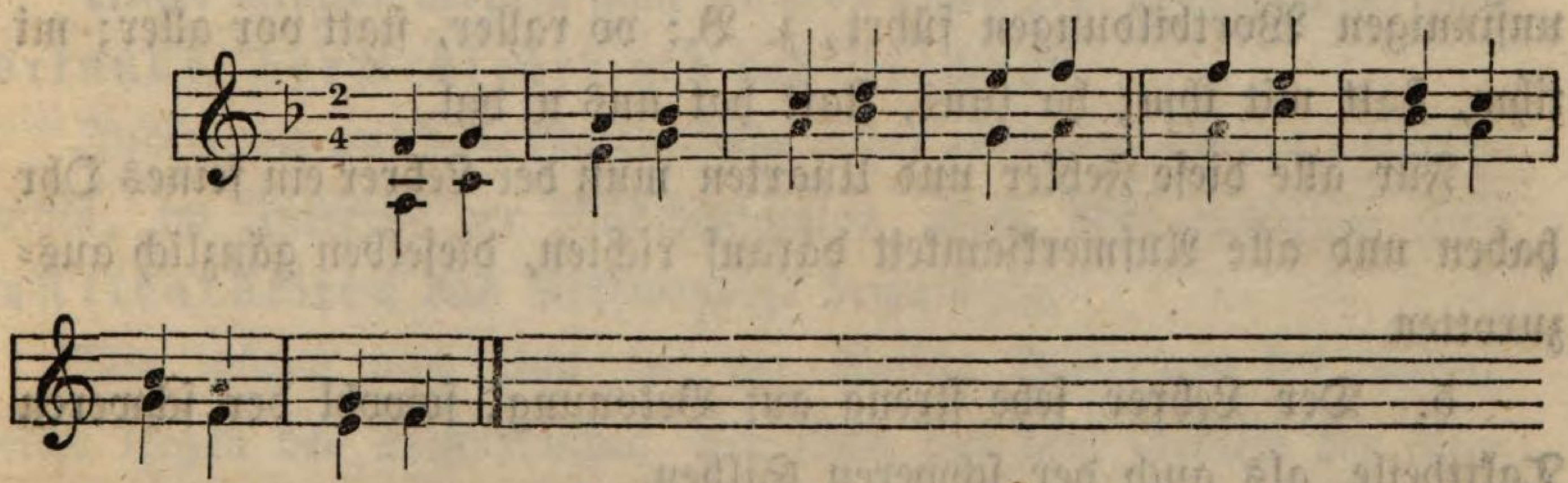
Bei allen Uebungen ist streng darauf zu sehen, daß die Schüler die Noten stets im Auge behalten. Es wird dies dadurch erleichtert, daß der Lehrer mit dem Violinbogen auf die Noten hindeutet. Die Uebungen werden häufig durch Fragen unterbrochen, z. B.: „Auf der wie vielten Stufe steht e von c aus gerechnet? Was liegt zwischen c und e? Um wie viel Töne liegt a höher als f?" u. s. w.

Der Lehrer gibt mit der Violine einen Ton an und fragt etwa: „Wenn c so klingt, wie muß nun g klingen?" Er geigt mehrere Töne

vor und fragt: „Welche Töne habe ich gespielt? Wer kann die gespielten Töne nachsingen? Wer kann mir dieselben auf der Tafel zeigen?" u. s. w.

Bei Einübung von Liedern und Chorälen wird ähnlich verfahren, wie in der Unterklasse. Nur wird das ganze Lied nach vorausgegangenen Vorübungen zuerst mit den Notennamen, dann auf die Silbe „la" geübt und hierauf erst der Text vorgenommen. Wir setzen übrigens hierbei voraus, daß vor Beginn des Unterrichtes das ganze Lied in Noten mit dem Texte der ersten Strophe schon an die Schultafel angeschrieben werden muß, damit nicht der Lehrer seine Zeit während der Gesangstunde mit Schreiben zu verlieren genöthigt ist. — Die zweistimmige Behandlung der Lieder wird dadurch schon vorbereitet, daß der Lehrer die bereits geübten einstimmigen Lieder auf der Violine mit einer zweiten Stimme begleitet, was auch schon in der Unterklasse geschehen kann.

Bei der Einübung zweistimmiger Lieder werden auch die Vorübungen zweistimmig vorgenommen; eben so kann auch die Tonleiter etwa in folgender Weise zweistimmig geübt werden:



Das Verfahren bei den Gesangübungen in der Oberklasse ist im Wesentlichen dasselbe, wie in der Mittelklasse. Nur wird sich der Lehrer länger und eingehender mit Angabe und Erklärung der Ton- und Taktarten beschäftigen. Er wird ganz streng auf das Notenlesen bei allen Schülern sehen und die vorkommenden Bezeichnungen des Vortrags, sowie sonstige in der Musik gebräuchliche Bezeichnungen genau erklären, üben und anwenden lassen.

Wir schließen hier unsere Abhandlung und lassen nur noch einige allgemeine Bemerkungen und Winke für alle Stufen des Gesangunterrichtes folgen.

1. Der Lehrer darf nie dulden, daß die Schüler bei dem Singen schreien.

2. Er darf die Schüler durch Singen nicht übermäßig ermüden und muß deßhalb häufig abwechseln im Gesange mit dem ganzen Chore, mit Abtheilungen und mit Einzelnen.

3. Die Lieder müssen so eingeübt werden, daß die Schüler dieselben selbstständig und ohne Hülfe des Lehrers anfangen können, auch bei dem Anfange der einzelnen Strophen nicht stecken bleiben.

4. Bei dem Singen ist stets die genaue und richtige Aussprache der Laute zu beachten. — Gar oft werden die Stimmlaute falsch ausgesprochen; a geht in o, o in ao, i in ü und u in o über. Bei den Doppellauten au, ai u. s. w. wird oft der Ton auf den zweiten, statt auf den ersten Laut gelegt.

Manche Mitlaute werden verschluckt, z. B. t; andere werden hinzugefügt, z. B. n; andere, z. B. r, n, l, m, werden zu sehr hervorgehoben, nehmen dadurch zu viel Zeit in Anspruch, beeinträchtigen die Tonbildung und sind schärfer und kürzer auszusprechen. Wenn ein Wort mit einem Mitlaute auslautet, wird derselbe häufig zu dem Anlaute des folgenden Wortes hinübergezogen, was zu lächerlichen und unsinnigen Wortbildungen führt, z. B.: vo raller, statt vor aller; mi tihm, statt mit ihm; ha tuns, statt hat uns u. dgl.

Für alle diese Fehler und Unarten muß der Lehrer ein feines Ohr haben und alle Aufmerksamkeit darauf richten, dieselben gänzlich auszurotten.

5. Der Lehrer sehe streng auf Betonung, sowohl der schweren Takttheile, als auch der schweren Silben.

6. Er sehe ferner auf die geeignete Eintheilung des Athems und lasse durch Athmen nicht Worte beim Singen von einander trennen, die beim Sprechen nicht getrennt werden dürfen. Eben so wenig dürfen einzelne Worte silbenweise durch Athmen auseinander gerissen werden. Oft athmen die Schüler irrthümlich bei einem Taktstriche, während doch die letzte (leichte) Note eines Taktes sich unmittelbar an die erste (schwere) Note des folgenden Taktes anschließen muß und durchaus nicht durch einen Athemzug von ihr getrennt werden darf.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß der Lehrer seinen Schülern in allem unter 1. 4. 5. und 6. Angeführten das beste Beispiel und Muster darbieten muß.

Sechstes Hauptstück.

Der Unterricht in den Realien.

Erster Abschnitt.

Der Unterricht in den Realien im Allgemeinen.

1. Begriff und Wichtigkeit des Unterrichtes in den Realien. §.393.

Unter Realien versteht man die Geographie, Geschichte, Naturkunde, Formenlehre und das Zeichnen.

Indem wir auf diese Gegenstände näher eingehen, können wir nicht umhin, im Interesse der Mädchenschulen, auch über weibliche Industriearbeiten das Nothwendige beizufügen.

Wir mögen uns nicht mit der Ansicht Derjenigen befreunden, welche wegen des Mißbrauches, der schon auf dem Gebiete der Realien getrieben wurde, dieselben gänzlich aus der Volksschule verbannt sehen wollen. Die Furcht, die Mittheilung derartiger Gegenstände möchte die Lehrer zum Dünkel, die Kinder zur Anmaßung und falschen Aufklärung führen, ist in denjenigen Schulen gänzlich unbegründet, in welchen ein christlicher Geist herrscht. Da aber, wo ein solcher nicht herrscht, läßt sich dasselbe von jedem anderen Lehrfache auch befürchten.

Der Realunterricht in der Volksschule hat für das Leben einen nicht zu unterschätzenden Werth. Dieses leuchtet aus folgenden Gründen ein:

1) Welchen Beruf die Kinder auch später einmal ergreifen, stets ist ihnen ein gewisses Maß von Kenntnissen in den oben angegebenen Fächern durchaus nothwendig. Wo sollen sich nun die Mei=

sten dieselben aneignen, wenn nicht in der Schule? Es hieße darum die Schüler nicht für das praktische Leben vorbilden, wenn man von denselben gänzlich absehen wollte.

2) Ganz besonders interessirt sich unsere Zeit mit spezieller Vorliebe für diesen Bereich des Wissens, ist darin mit bedeutendem Erfolge vorangeschritten und weiß die aufgefundenen, überraschenden Resultate auch praktisch und zum Gemeingut Aller zu machen. Es kann daher nur nützen, wenn die Volksschule diesem materiellen Streben unserer Tage, das, an und für sich, abgesehen von Einseitigkeit, Uebertreibung und Mißbrauch, dem zeitlichen und dadurch auch dem höheren Wohle der Menschheit nur förderlich ist, soviel als möglich, Rechnung trägt. Die Schule gehört in die Zeit hinein und nicht aus der Zeit hinaus. Ein Mißtrauens- und Absperrungssystem gegen eine bestimmte Zeitrichtung einführen wollen, in welcher auch immer Gutes und Edles liegt, woran man sich ohne Bedenken anschließen kann, heißt die Schule der Gesellschaft entfremden und sie gehässig machen.

3) Der Einzelne, mag er auch dem niedrigsten Stande angehören, nimmt in unserer Zeit eine ganz andere Stelle in der menschlichen Gesellschaft ein, als dies früher der Fall sein konnte. Viel mehr muß jetzt Jeder aus seinem engeren Kreise heraus- und in die Oeffentlichkeit hineintreten. Wie demüthigend und nachtheilig wäre es daher für den einfachen Bürger, wenn er in Dem gänzlich unwissend bliebe, was eben überall nicht nur der Gegenstand der Unterhaltung, sondern auch der wichtigsten, das Interesse Aller berührenden Verhandlungen ist!

1) Noch mehr wird man sich von dem Gesagten überzeugen, wenn man die einzelnen Fächer selbst ins Auge faßt und bedenkt, wie sehr der allgemeine und erleichterte Verkehr, die allseitige Verbreitung von Blättern und Schriften, die Anwendung der gewonnenen wissenschaftlichen Resultate auf alle Zweige des praktischen Lebens und in Folge davon die höheren Anforderungen an jeden Geschäftsmann Allen die Kenntniß in den Realien zum Bedürfnisse machen.

a) Was die Geographie betrifft, so kann ihre Kenntniß in der Hauptsache Niemand entbehren. Uns sind durch die Dampfschiffe, Eisenbahnen und Telegraphen die entferntesten Orte fast so nahe gerückt, wie die Heimath selbst. Der briefliche Verkehr, sowie der Handelsverkehr ist ein wahrhaft großartiger,

das Reisen und Wandern ein allgemeines. Wie nimmt es sich nun aus, wenn Jemand über seine eigene Heimath, über sein Vaterland, über die Fremde, in welcher er manche Freunde und Verwandte wohnen hat, so gut, wie keine Auskunft weiß?

b) Aehnlich verhält es sich mit der Kenntniß in der Weltgeschichte. Jetzt liest Jeder, und der Stoff der Lectüre ist großentheils ein historischer; Jedem stehen gewisse Tagesblätter zu Gebote; Jeder spricht von den Zeitereignissen, wie sie sich überall in der Welt zutragen. Nun kann man sich aber nur ein richtiges Urtheil über die Zeitgeschichte bilden, wenn man wenigstens einen gedrängten Ueberblick über die Weltgeschichte nach der Auffassung im christlichen Sinne hat. Im entgegengesetzten Falle ist man der Spielball aller schlechten Blätter und aller schlechten Tendenzen.

c) Auch die Naturkunde ist jetzt für das gesammte Volk ein Bedürfniß geworden. Durch die vielen praktischen Schriften ist sie ein Gemeingut Aller, und sie hat sich mit allen Bedürfnissen des Lebens so verwoben, daß man sie fast ebensowenig entbehren kann, wie das Lesen, Schreiben und Rechnen. Diejenigen Landleute, Handwerker und Kaufleute, welche nicht Gelegenheit hatten, eine landwirthschaftliche Schule, Gewerb- oder Handelschule zu besuchen, können kaum mehr ihr Geschäft mit rechtem Erfolge betreiben, wenn sie nicht ein gewisses Maß von Vorkenntnissen in diesem Fache aus der Volksschule mitgenommen haben.

d) Endlich ist die Kenntniß in der Formenlehre und im Zeichnen für eine große Zahl Handwerker unbedingt nothwendig. Von allen Bauhandwerkern verlangt man, daß sie bei Bestellung von Arbeiten die Zeichnung und Berechnung vorlegen, sowie daß sie einen vorgelegten Plan verstehen und darnach bis in das Detail arbeiten können. Auch sind fast in allen Staaten Deutschlands sogenannte Meisterexamen angeordnet, welche nur Diejenigen bestehen, die in diesen beiden Gegenständen bewandert sind. Dazu kommt, daß gar Viele, welche nicht Handwerker sind, in den Fall kommen, dem Handwerker Manches zu verdeutlichen oder eine Arbeit nachzumessen und zu berechnen. Die Schule muß darum wenigstens einigermaßen dazu vorbereiten.

e) Von der Wichtigkeit der Industrie für Mädchen werden wir besonders sprechen.

So sehr wir übrigens darauf Gewicht legen, daß die Realien in der Volksschule nicht vernachlässigt werden, so können wir doch keineswegs Denjenigen beistimmen, welche sie alle so ausführlich und systemgerecht gelehrt wissen wollen, wie dies in höheren Lehranstalten, in welchen Zeit und Vorbildung es ermöglichen und der spezielle Beruf es erfordert, der Fall ist. Für die meisten Volksschullehrer ist es schon bei der großen Kinderzahl, bei der verhältnißmäßig geringen Unterrichtszeit und den sonstigen zahlreichen Schwierigkeiten keine leichte Aufgabe, in den eigentlichen Lehrgegenständen das Ziel zu erreichen, welches wir in den vorausgehenden Hauptstücken als durchaus nothwendig festgestellt haben. Ein zu ausgedehnter Realunterricht würde daher die Kenntnisse ihrer Kinder in der Religion, in der Sprache und im Rechnen beeinträchtigen und dabei doch nicht die weitere und

tiefere materielle Bildung erzielen, die er bezweckte. Er könnte dann bei den mangelhaften Vorkenntnissen und der zu schwachen Begabung der Schüler höchstens im Auswendiglernen von vielen Namen und Zahlen bestehen, womit man wohl vor Unerfahrenen auf Prüfungen glänzen, keineswegs aber auf Gemüth und Verstand einwirken und zu einem praktischen Resultate gelangen würde. Es kommt demnach hier ganz besonders auf die Grenzen und den Umfang, auf die Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes, sowie auf einen angemessenen Lehrgang an.

§.394. II. Grenzen und Umfang des Unterrichtes in den Realien.

Was die Grenzen betrifft, innerhalb deren sich der Realunterricht bewegen soll, so darf er in keiner Schule so weit ausgedehnt werden, daß er den eigentlichen gründlichen Elementarunterricht beeinträchtigt; vielmehr soll er denselben noch mit befördern helfen. Ueber die Zeit der Ertheilung desselben, den Stoff und dessen Umfang entscheiden Alter und Befähigung der Kinder, so wie das Bedürfniß für das praktische Leben, das je nach den Orts- und Zeitverhältnissen verschieden sein kann. Wissenschaftliche Systeme und Klassificationen, gelehrte Vorträge, vielerlei Namen und Zahlen ohne Anschauung und Anwendung haben für die Volksschule keinen Werth.

§.395. III. Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes in den Realien.

Bezüglich der Art und Weise, wie der Unterricht ertheilt werden soll, möge sich der Lehrer Folgendes merken:

1) Er selbst muß in den Realien, welche er zu lehren hat, genügende und klare Kenntnisse besitzen.

Ist das nicht der Fall, so versteht er nicht, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden; er weiß daher auch nicht Das auszuwählen, was für die Kinder besonderen Werth hat, und was er vorträgt, bleibt den Schülern dunkel und verworren; es ist leeres Geschwätz, womit die kostbare Zeit verschwendet und nur Schaden angerichtet wird.

2) Dabei muß der Lehrer sich in den Besitz der nothwendigen Anschauungsmittel zu setzen wissen, weil ohne sie den Schülern größtentheils das Interesse und das Verständniß abgeht.

3) Ferner ist nicht zu übersehen, daß das lebendige Wort des Lehrers, seine Gewandtheit in frischer Schilderung, lebhafter Erzählung

und anschaulicher Beschreibung von entschiedenster Wichtigkeit ist und daß der Unterricht in den Realien nur dann die rechte Frucht bringen kann, wenn der Lehrer es versteht, die Kinder an seine Lippen zu fesseln. Damit ist zugleich darauf hingewiesen, daß eine sorgfältige und gründliche Vorbereitung unerläßlich ist; denn ohne diese würde alle Sprachgewandtheit doch nur eine klingende Schelle sein.

4) Endlich muß der Lehrer Das, was aus dem Realunterricht für seine Schüler nothwendig oder nützlich ist, und was er, ohne die eigentlichen Lehrgegenstände zu beeinträchtigen, in besonderen Stunden nicht lehren kann, bei schicklicher Gelegenheit und zu rechter Zeit mit dem übrigen Unterrichte zu verbinden wissen.

a) In besonderen Stunden sind in allen Schulen, also auch in der einklassigen, die Geographie, in allen mehrklassigen noch dazu die Naturkunde, in gehobenen Volksschulen und in solchen, welchen die Ortsverhältnisse es durchaus zum Bedürfnisse machen, Geschichte, Formenlehre und Zeichnen zu lehren.

b) Manche nothwendige Kenntnisse in diesen verschiedenen Gegenständen können und sollen ferner bei allen Schulverhältnissen, also auch da, wo sie in besonderen Stunden behandelt werden, gelegentlich in Verbindung mit den Leseübungen, dem Aufsatze, dem Rechnen und der Religion den Schülern mitgetheilt werden. Nur dürfen sie alsdann nicht als Zweck des Unterrichtes, sondern nur als Mittel zum Zwecke auftreten. Bei den Leseübungen z. B. muß immer und überall das nächste Ziel das fertige und verständige Lesen bleiben; der Stoff der Uebungen dabei kann und soll aber vielfach aus den Realien genommen werden, der alsdann zum Behufe des verständigen Lesens besprochen und erklärt wird u. s. w.

Demgemäß muß der Lehrer auf die Realien die nothwendige Rücksicht nehmen:

a) im Lesen. Deßwegen sollen die Lesebücher für die Mittel- und Oberklassen den Schülern das Wissenswerthe aus den verschiedenen Realgegenständen an verschiedenen Orten zerstreut vorführen, wie wir dies bei Besprechung dieser Bücher in den §§. 234. bis 236. auseinandergesetzt haben.

b) Im Aufsatze. Hier kann man in den Nachbildungen, freien Bearbeitungen, in den Geschäftsaufsätzen u. s. w. den realistischen Inhalt des Lesebuches wesentlich und je nach den Bedürfnissen der Schüler nicht blos benützen, sondern auch erweitern. Nach dem Muster der Beschreibung einer Pflanze z. B., oder eines Thieres im Lesebuche kann man andere für das Kind interessante

Pflanzen und Thiere beschreiben, nach dem Muster eines Lebensbildes aus der Geschichte ein anderes ähnliches bearbeiten lassen u. s. w.

c) Im Rechnen. Da die Beispiele stets aus dem Leben genommen sein sollen, so ist dem Lehrer Gelegenheit genug geboten, mannichfaltigen Stoff aus dem Realunterrichte hereinzuziehen, z. B. Aufgaben zu geben, welche sich auf die Landwirthschaft beziehen, oder Linien, Flächen, Körper berechnen zu lassen, wobei stets der Ausrechnung nothwendig eine kurze Erklärung vorausgehen muß.

d) Im Schönschreiben.

Insbesondere bilden die Vorübungen zum Schönschreiben, sowie die jedesmalige correcte technische Anlage der Schrift für das Zeichnen vor.

e) In der Katechismuslehre.

Gerade in diesen Unterricht bringen passende Beispiele aus der Geschichte, und zweckmäßige Besprechungen über Naturerscheinungen und Naturgegenstände Licht und Leben.

f) In der biblischen Geschichte.

Die Geschichte, die Sitten und Gebräuche einzelner Völker, die Angabe der Zeit u. s. w. geben erst über viele biblische Ereignisse den rechten Aufschluß, und die Geographie von Paläſtina ist in diesem Lehrgegenstande gar nicht zu entbehren.

Daraus möge der Lehrer entnehmen, wie die Realien stets und überall in den Elementarunterricht eingreifen können und sollen, und daß sie bei geschickter Anwendung diesen keineswegs herabdrücken, sondern im Gegentheil nur fördern.

§.396. IV. Der Lehrgang für den Unterricht in den Realien.

Bei dem Unterrichte in den Realien kann selbst da, wo sie in besonderen Stunden gelehrt werden, von einem strengen Lehrgange keine Rede sein. Jede einzelne Darstellung, sei sie Beschreibung, Schilderung oder Erzählung tritt vielmehr als ein anschauliches Ganzes, gleichsam als ein Bild für sich auf, das in dieser Einzelnheit als Unterlage für den Elementarunterricht, für die Bildung des Verstandes und Gemüthes, insbesondere aber für das künftige praktische Leben seinen Werth hat. Indem sich alsdann um das so Betrachtete durch Vergleichung das Aehnliche wiederum als ein Ganzes gruppirt, bekommt dennoch das Kind eine geordnete Uebersicht und die Haupteintheilungen. Dagegen sollen systematische Eintheilungen, Abtheilungen und Unterabtheilungen, rein wissenschaftliche Begründungen, Verzeichnisse von fremden Namen und von Zahlen ganz wegfallen.

In den nachfolgenden Lehrgängen wird man deßwegen von dem streng logischen inneren Zusammenhange der einzelnen Lehrpunkte absehen und mehr darauf achten müssen, was von den verschiedenen Gegenständen, und wie und wann dasselbe gelehrt werden soll.

Zweiter Abschnitt.
Die besonderen Zweige des Realunterrichtes.

1. Die Geographie.

1. Der Lehrgang in der Geographie. §.397.

Um sich an dem methodischen Grundsatze zu halten: „Gehe vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten über!“ — und um, wo möglich, jeder Schülerklasse ein in sich abgerundetes Ganze zu geben, wird der zweckmäßigste Lehrgang folgender sein:

Erste Stufe.

Der Wohnort und die Umgebungen (Heimathskunde).

Man geht vom Wohnorte des Kindes aus und bringt diesen mit seinen Umgebungen zur Anschauung.

Zweite Stufe.

Die Provinz und das engere Vaterland (Vaterlandskunde).

Vorerst werden am Globus die nothwendigsten und wichtigsten Lehren aus der mathematischen Geographie[1]), namentlich über die Kugelgestalt und Bewegung der Erde, den Mondwechsel, über die gedachten mathematischen Punkte, Linien, Kreise und Zonen und dann über die Zeiteintheilung festgestellt.

Unter Zugrundelegung einer guten Karte, deren Einrichtung zuvor genau besprochen werden muß, lernen alsdann die Kinder das Wichtigste aus der Provinz, wozu der Wohnort gehört, und so dehnt sich der Unterricht allmählig über das ganze Vaterland aus.

Dritte Stufe.

Deutschland, Europa und die übrigen Erdtheile (Erdkunde).

Hier erhalten die Schüler einen Ueberblick über Deutschland, Europa und die übrigen Erdtheile.

Bei der Besprechung von Asien wird die Beschreibung von Palästina auf Grund einer guten Wandkarte vorgenommen; es versteht sich aber von selbst, daß dabei der Lehrer vorzüglich nur auf jene Flüsse, Gebirge, Wohnorte u. s. w. Rücksicht nimmt, welche durch biblische Begebenheiten wichtig und interessant sind.

Da, wo es die Nothwendigkeit erheischt, werden überall die Lehren aus der mathematischen Geographie erweitert, begründet und befestigt.

---

1) Als Handbuch der mathematischen Geographie für den Lehrer ist zu empfehlen: Joh. Müller, Lehrbuch der kosmischen Physik — Braunschweig bei Fr. Vieweg und Sohn.

§.398. **II. Die Vertheilung des geographischen Stoffes auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen.**

Was die Vertheilung dieses geographischen Stoffes auf die verschiedenen Klassen betrifft, so kann in der ein- und zweiklassigen Schule dieser Unterricht nur in der Oberklasse, also den Kindern von 8—10 oder 10—14 Jahren ertheilt werden, und zwar wenigstens in zwei wöchentlichen Stunden des Winterhalbjahres. In dieser beschränkten Zeit nehmen sie die erste und zweite Stufe in jedem Jahre ganz, von der dritten in einem Jahre Deutschland, im anderen die übrigen Welttheile.

In der dreiklassigen Schule beginnt der Geographieunterricht bei den Kindern von 8—11 Jahren und behandelt die erste und zweite Stufe. Dieses Pensum wiederholen die Kinder von 11—14 Jahren und nehmen von der dritten Stufe in der Ausführlichkeit, welche die Zeit gestattet, in einem Jahre Deutschland, im anderen die übrigen Welttheile.

In der vierklassigen Schule nehmen die Kinder von 8—10 Jahren die erste Stufe, die von 10—12 Jahren wiederholen dieselbe und nehmen dazu die zweite, die von 12—14 Jahren wiederholen und nehmen noch in einem Jahre Deutschland, im anderen die übrigen Welttheile.

§.399. **III. Die Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes in der Geographie.**

A. Im Allgemeinen bemerken wir:

1) Auf allen Stufen und bei allen Kindern kann dieser Unterrichtsgegenstand nur fruchtbar gemacht werden, wenn es der Lehrer versteht, überall zu veranschaulichen und entsprechende Schilderungen einzustreuen. Dabei ist es nothwendig, daß er sich selbst bis in das Spezielle über den zu schildernden Gegenstand klar ist, daß er gewandt und lebendig vorzutragen und den Inhalt seines Vortrages durch Mimik, sowie durch Zeichnungen und Bilder zu veranschaulichen versteht.

2) Als Veranschaulichungsmittel dienen bei diesem Unterrichte noch gute Schulkarten, nämlich eine vom engeren Vaterlande, eine von Deutschland, eine von jedem der fünf Welttheile und eine von Palästina, sowie die Planiglobien[1]). Da, wo die Gemeinden die Anschaffung

1) Sehr brauchbar sind folgende Karten: Wandkarte von Palästina von H. Kiepert. Berlin, bei D. Reimer. — Neue Wandkarte von Europa von J. B.

derselben nicht besorgen können, mag sich der Lehrer selbst geeignete zeichnen. Für den Unterricht in der mathematischen Geographie ist der Gebrauch eines Globus höchst wünschenswerth.

3) Ob die Schüler beim geographischen Unterrichte einzelne Partien selbst zeichnen sollen, was ihnen allerdings das betreffende Bild viel genauer und fester einprägen würde, hängt von der technischen Fertigkeit derselben ab.

4) Dem Lehrer wird es sehr zu Statten kommen, wenn er sich sorgfältig in der Gegend orientirt, gern Fußtouren macht und sich dabei allseitig umsieht, gute Reisebeschreibungen benützt, und sich in den Besitz eines gediegenen Handbuches [1]) setzt, worin er bei jedem Zweifel Rath findet.

B. Im Besonderen geben wir für die einzelnen Stufen folgende Andeutungen:

Erste Stufe.

Sie schließt sich an den Anschauungsunterricht in der Elementarklasse an und bringt den Wohnort des Kindes mit seinen Umgebungen zur Anschauung.

Es findet sich daselbst Wasser und Land, und der Lehrer hat, indem er darüber spricht, Gelegenheit, den Schülern zu sagen, daß der bei weitem größte Theil der Erdoberfläche mit Wasser bedeckt sei. Von der Quelle des Ortes führt sie derselbe zu den Vorstellungen von Bach, Fluß, Teich, See, Meer, Insel; von den Hügeln der Gegend zu den Begriffen Berg, Gebirge, Ebene, Thal; von dem Dorfe oder Städtchen, das sie bewohnen, zu der Vorstellung einer großen Stadt. Der nächste Berg, der nächste Fluß, die nächsten Städte u. s. w. werden dabei genannt. An den Begriff von Dorf und Stadt knüpft sich eine Besprechung über die verschiedenen Stände und Erwerbszweige. Stets muß dabei die Anschauung zu Hilfe kommen. Können die zu besprechenden Gegenstände aus dem Schulhause aus gesehen werden,

---

Roost. München, bei J. G. Cotta. — Neue Wandkarte von Deutschland. München, bei J. G. Cotta. — Einfachere und darum übersichtlichere Karten sind die Wandkarten von Sydow: Erdkarte, Europa, Asien, Afrika, Amerika, Deutschland. Gotha, bei Justus Perthes. — Ebenso die von Handke. Glogau, bei C. Flemming.

1) Wir empfehlen: F H. Ungewitter, neueste Erdbeschreibung, 2 Bände. Dresden, bei Adler und Dietze. J. G. Fr. Cannabich, Hülfsbuch beim Unterrichte in der Geographie. 3 Bde. Eisleben, bei G. Reinhardt.

so verweise man beim Unterrichte auf dieselben, wenn nicht, so benütze man einen Spaziergang dazu. Dann werden die Himmelsgegenden aufgesucht; nach ihnen wird die Lage der wichtigeren Gebäude und Plätze bestimmt; mit den nächsten wird begonnen und mit den entferntesten aufgehört. Darauf läßt man vom Schulhause und von anderen Standpunkten aus die Lage der namhaften Punkte außerhalb des Wohnortes und dann die Lage der Orte in der Umgegend aufsuchen.

Ueber die Art und Weise, wie dabei verfahren werden soll, können wir nur einige Winke geben. Die Uebungen sind immer zuerst frei, und wenn möglich, nicht blos vom Schulzimmer aus, sondern im Freien vorzunehmen, damit das Kind durch die Anschauung stets unterstützt wird. Nachdem das Ganze besprochen worden ist, legt der Lehrer die Schultafel vor die Kinder so auf einen Tisch, daß die vier Seiten nach den vier Himmelsgegenden gerichtet sind, und läßt sich von ihnen angeben, nach welcher Himmelsgegend jede Seite liegt, wobei er jedesmal dieselbe mit Kreide andeutet. Auf die Mitte der Wandtafel zeichnet er alsdann den Grundriß des Schulhauses in einfachen Linien. Darnach bestimmen die Schüler, wohin jetzt etwa das Pfarrhaus, die Kirche, das Rathhaus u. s. w., die öffentlichen Plätze zu zeichnen wären, wobei die wichtigeren Straßen entsprechende Berücksichtigung finden, und der Lehrer führt dies gleichfalls durch einfache Grundrisse aus. — Nun folgt auf gleiche Weise nach Richtung und Lage die Aufzeichnung des Baches, Hügels und überhaupt der wichtigeren Punkte der Umgebung; ebenso der Wege zu den benachbarten Orten mit Angabe der Entfernung und der benachbarten Orte selbst u. s. w. Indem sich so die Zeichnung immer mehr erweitert, bis sie den ganzen Bezirk oder Kreis nur übersichtlich veranschaulicht, erhält dadurch das Kind das erste Verständniß der Landkarte.

Ausgehend von der eigenen Gemeinde erläutert am Schlusse der Lehrer die Verwaltung derselben durch die geistliche und weltliche Obrigkeit, zeigt, daß dies in den anderen Gemeinden des Kreises ebenso ist, daß ferner alle diese Gemeinden wieder unter einer höhern geistlichen und weltlichen Behörde stehen, und knüpft daran die ersten Begriffe von Regierung und Landesverfassung. Zuletzt macht der Lehrer die Kinder aufmerksam, daß sie jetzt einen ganz kleinen Theil der

großen Erde kennen gelernt haben. Allmählig sollten sie mehr und mehr von derselben erfahren.

Zweite Stufe.

Nachdem der Lehrer auf einem Spaziergange oder, wenn das nicht möglich ist, im Geiste von einem Punkte der Umgegend, der eine Fernsicht gewährt, die Schüler noch einmal nach dem in der ersten Stufe besprochenen Lehrgange den Wohnort und dessen Umgegend bis zum Kreise geographisch hat bestimmen lassen, erinnert er dieselben an die Zeichnung auf der Tafel zurück, auf welcher sie, wie im Bilde, das Alles geschaut hätten. Alsdann fordert er sie auf, nunmehr ihre Blicke weiter in die Ferne zu richten, damit sie jetzt einen schon größeren Theil der Erde kennen lernten. Er macht sie auf die entfernteren Punkte aufmerksam, und bemerkt, daß er ein Bild von dieser Gegend besitze, nach welchem sie sich dieselbe so genau vorstellen könnten, wie früher die Umgebung ihres Wohnortes auf der Schultafel. Ein solches Bild nenne man Landkarte. Damit sie aber dieselbe und Alles, was darauf sei, verständen, müsse er ihnen vorher noch Manches erklären.

Bei der nun folgenden Mittheilung der nothwendigen mathematischen Begriffe ist Hauptsache, sich auf das Wesentliche zu beschränken, recht anschaulich zu verfahren und nicht eher weiter zu gehen, bis Alles festgestellt und eingeübt ist.

Dann erst ist es an der Zeit, die Schüler mit der Einrichtung der Landkarte vertraut zu machen und daran nun den Unterricht fortzusetzen. Je weiter er sich aber über die Heimath ausdehnt, desto mehr darf er sich nur auf das Wesentlichste erstrecken.

Dritte Stufe.

Ehe man näher auf Deutschland, dessen Durchnahme sich an das engere Vaterland zunächst anschließt, eingeht, ist es nothwendig, folgende allgemeine **Vorbegriffe** vorauszuschicken.

An der auf dem Planiglobium dargestellten östlichen und westlichen Halbkugel der Erde zeigt der Lehrer dem Schüler **Wasser und Land** und das **Größenverhältniß des ersteren zum letzteren**. Er gibt die Anschauung und die Namen der das Land einschließenden **großen Meere** nach einer bestimmten Reihenfolge, so-

wie ihre Verbindung mit einander. Dann macht er bekannt mit den fünf Erdtheilen (alte und neue Welt; kurze Geschichte der Entdeckung Amerika's und Australiens), läßt die Verbindung und Trennung der Erdtheile erkennen (Landengen, Meerengen), ebenso ihre Lage, ihren Flächenraum und ihr Größenverhältniß zu einander; ferner die Hauptgebirgszüge, Hauptgewässer und Hauptländer derselben; endlich die verschiedenen Zonen mit dem Merkwürdigsten aus dem Mineral-, Pflanzen- und Thierreich, sowie die verschiedenen Menschenraçen.

Von Deutschland sind an einer guten Landkarte die Grenzen nebst der Einwohnerzahl, die Gebirge und Flüsse in der Hauptsache durchzunehmen, dann die einzelnen Länder mit der Einwohnerzahl, ihre bedeutendsten Städte, deren Einwohnerzahl und sonstigen Merkwürdigkeiten.

Ebenso verfährt man bei Europa und den übrigen Erdtheilen.

2. Die Geschichte.

§.400. I. Der Lehrgang in dem Geschichtsunterrichte.

Wenn es wahr ist, daß die Geschichte, richtig erfaßt, als eine Erziehungsgeschichte der Menschen durch Gott zu Gott erscheint; so wirft dies Licht auf die Stellung, welche sie in der Volksschule einzunehmen haben wird. Sie soll und kann nicht einzeln für sich dastehen, sondern die Geschichtsbilder müssen sich an etwas Vorhandenes, in der Schule Vollberechtigtes anlehnen und dessen erweiternde Fortsetzung bilden. Dieses Vollberechtigte ist die biblische Geschichte. Außerdem, daß sie mit dem Anfange, der Schöpfung der Welt, beginnt und nicht willkürlich mit diesem oder jenem Zeitpunkte, der wieder allerlei Voraussetzungen nothwendig machen würde, außerdem daß die biblischen Personen und Begebenheiten sich vortrefflich für Kinder behandeln lassen, ist sie auch der Stand- und Augenpunkt, um die Geschichte der anderen Völker richtig zu sehen und zu beurtheilen; sie ist das Fundament, ja sie ist mehr, sie ist das lebendige Herz der Weltgeschichte. Damit findet der nachfolgende Lehrgang seine Rechtfertigung:

Erste Stufe.

Die erste Stufe des Geschichtsunterrichtes bildet die biblische Geschichte, als die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden.

Nachdem in den vorausgehenden Klassen die wichtigsten biblischen Erzählungen ihren einzelnen historischen Thatsachen nach von den Kindern aufgefaßt, verstanden und eingeübt worden sind, treten dieselben, sowie die neu hinzukommenden in der Oberklasse mehr in ihrem tieferen Zusammenhange, der den Plan Gottes mit den Menschen darlegt, auf.

Als erste Periode wird je nach Zeit und Umständen die Grundlegung des Reiches Gottes auf Erden behandelt, welche mit der Schöpfung der Welt beginnt und mit dem Sündenfall abschließt.

Die zweite Periode stellt die Vorbereitung des Reiches Gottes dar, mit der Verheißung des Erlösers nach dem Sündenfall anfangend und mit der Ankunft desselben endigend.

Die dritte Periode führt in die Verwirklichung des Reiches Gottes ein durch die Ankunft des Erlösers, durch sein Leben und Wirken und durch die Gründung der Kirche.

In diesen Unterricht verweben sich, je nach den Umständen in weiterer oder engerer Ausdehnung, stets einzelne Geschichtsbilder aus der Profangeschichte, insofern sie mit biblischen Thatsachen im Zusammenhange stehen. Da aber fast alle Völker der alten Welt, als Assyrer, Babylonier, Meder, Perser, Aegypter, Phönicier, Griechen und Römer mit dem Volke Gottes in Beziehung treten; so ist dem Lehrer für das Interessanteste und Lehrreichste aus der Profangeschichte vor Christus ein weites Feld geöffnet.

Zweite Stufe.

Die zweite Stufe bildet nun ganz in demselben Charakter die Fortsetzung der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden bis zur Reformation, hauptsächlich als Nachweis für die Göttlichkeit des Christenthums.

Da der reiche Stoff nothwendig in eine leichtfaßliche Uebersicht gebracht werden muß, so wird die Göttlichkeit des Christenthums geschichtlich begründet durch die wunderbare Ausbreitung und Dauer und die wunderbaren Segnungen desselben.

Darnach zerfällt der Unterricht in folgende Gruppen, in welche sich wiederum die wichtigsten und interessantesten Geschichtsbilder aus der Profangeschichte, welche auch hier überall im engsten Zusammenhange mit den kirchlichen Ereignissen stehen, verflechten.

Erste Gruppe: Historische Thatsachen, welche den Kindern die wunderbare Ausbreitung des Christenthums veranschaulichen.

Begonnen wird etwa mit dem großartigen Wirken und Leben des Völkerapostels Paulus, geschlossen wird mit dem des heil. Bonifacius. — Das Resultat dieser Schilderungen, welche das lebhafteste Interesse erregen müssen, ist die Wahrheit, daß weder einzig der Gelehrsamkeit und dem Ansehen der Apostel und ihrer Nachfolger, noch der Geschmeidigkeit der christlichen Lehre, noch der Empfänglichkeit der Welt für dieselbe dieser merkwürdige Erfolg, nämlich die rasche, allgemeine, stetig fortgehende Verbreitung des Christenthums zuzuschreiben sei,

sondern vielmehr der Allmacht Gottes. Darum ist das Christenthum kein Menschenwerk, sondern ein Werk Gottes.

Zweite Gruppe: Historische Thatsachen, welche die wunderbare Dauer des Christenthums beleuchten.

Die zahlreichen und überaus mächtigen Feinde können es trotz aller angewandten Mittel nicht zerstören. — Die äußeren Feinde: die Juden, die Römer, die Barbaren bei der Völkerwanderung (Christenverfolgungen, Martyrer, Catakomben zu Rom). — Die inneren Feinde, nämlich die Irrlehrer (Concilien — Kirchenväter.) Das Resultat dieser Schilderungen, in welchen die edelsten und großartigsten Charaktere auftreten, ist die Wahrheit, daß das Christenthum unzerstörbar, darum unvergänglich, darum göttlich ist.

Dritte Gruppe: Historische Thatsachen, welche die Segnungen des Christenthums darthun.

Schilderung des Heidenthums: Sklaverei, Menschenopfer, Tyrannei, barbarische Gesetze, kein Familienleben (Aussetzen der Kinder). Im Gegensatze davon das Glück, welches die christliche Civilisation über die Staaten, Gemeinden, Familien und die einzelnen Individuen verbreitete, und welches immer wieder in dem Maaße abnahm, als man sich vom Christenthume abwandte. Das segensreiche Wirken der Kirche tritt besonders klar im Mittelalter hervor: die Kreuzzüge, die herrlichen Dome, die Orden und ihre großartigen Wohlthaten für die menschliche Gesellschaft (der heil. Benedikt, der heil. Bernhard, der heil. Franz von Assisi, der heil. Dominicus u. s. w.). — Das Resultat dieser Schilderungen ist die Wahrheit, daß diese gänzliche Umgestaltung, Erneuerung und Veredlung der Welt im Großen und Kleinen durch menschliche Kräfte nicht möglich gewesen wäre, an den Früchten also die Göttlichkeit des Christenthums zu erkennen sei.

Dritte Stufe.

Die dritte Stufe beginnt mit der Reformation, wird vorzugsweise Vaterlandsgeschichte (Geschichte des engeren und des weiteren Vaterlandes) und hebt zugleich diejenigen Geschichtsbilder hervor, welche für das bürgerliche Leben ihren Werth haben und zum Verständnisse der Neuzeit wichtig sind.

§. 401. II. Die Vertheilung des geschichtlichen Stoffes auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen.

Wir haben bereits bemerkt, daß nur in den gehobeneren Volksschulen und an solchen Orten, an welchen es die Verhältnisse durchaus erfordern, in der Oberklasse von einem gesonderten Geschichtsunterrichte die Rede sein kann. Meistentheils können nur die nothwendigsten geschichtlichen Kenntnisse in Verbindung mit den eigentlichen Lehrgegenständen mitgetheilt werden.

Vorbereitet wird dieser Gegenstand hauptsächlich durch einen recht gediegenen biblischen Geschichtsunterricht in den unteren Klassen.

In der Oberklasse wird alsdann in dem Jahre, in welchem in der biblischen Geschichte das alte Testament durchgenommen wird, die erste und zweite Periode der ersten Stufe des Lehrganges berücksichtigt und im anderen Jahre bei der Durchnahme des neuen Testamentes, welches dieser Altersklasse leichter fällt, die dritte Periode der ersten und die zweite und dritte Stufe.

III. Die Art und Weise der Ertheilung des Geschichtsunterrichtes. §.402.

1) In jedem Falle ist ein vollständiger, pragmatischer Geschichtsunterricht, wenn er sich auch nur auf das deutsche Vaterland erstrecken sollte, nicht anwendbar, ja geradezu unmöglich. Was können die vielen Namen und Zahlen auch nützen? Nach einer mühevollen Arbeit bliebe Alles doch nur Gedächtnißwerk ohne Frucht für Charakter und Leben, und es würde bald wieder vergessen werden.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule hat nur einzelne Geschichtsbilder zu geben, und diese um bestimmte, interessante Persönlichkeiten, als Träger der Zeit, welche mit Sparsamkeit auszuwählen und gut zu ordnen sind, zu gruppiren, um damit die für das gegenwärtige und künftige Leben wichtigsten historischen und religiösen Wahrheiten zu veranschaulichen.

2) Es bedarf daher wohl kaum der Bemerkung, daß der Lehrer aus dem angegebenen Stoffe eine gute und passende Auswahl vornehmen und eher Weniges recht anschaulich, lebendig und natürlich schildern, als zu Vieles und Vielerlei oberflächlich, kalt und todt, oder phantastisch, unnatürlich und unwahr mittheilen soll.

3) Außerdem daß dieser Gegenstand in der Religionslehre, sowohl in der biblischen Geschichte, als in der Katechismuslehre, ferner im Sprachunterrichte auftreten, und daselbst zur Veranschaulichung und Belebung des Unterrichtes benützt werden kann, läßt er sich auch ganz gut mit dem Unterrichte in der Geographie verbinden, wie auch umgekehrt letztere bei geschichtlichen Schilderungen unentbehrlich ist.

4) Endlich machen wir noch aufmerksam, daß für die erste Stufe des Geschichtsunterrichtes die in der Schule eingeführte biblische

Geschichte die Grundlage bietet, der Lehrer aber ein gutes, vollständigeres Handbuch wird benützen müssen[1]).

Für die zweite und dritte Stufe genügen dem Kinde das Lesebuch der Oberklasse und der kurze Abriß der Religionsgeschichte im Katechismus von Deharbe, sowie die gewöhnlichen Schulkarten. Der Lehrer wird sich in einem größeren Leitfaden umsehen müssen.

§.403. # 3. Die Naturkunde.

I. Der Lehrgang in der Naturkunde.

Dieselbe zerfällt in die Naturgeschichte und die Naturlehre.

§.404. ## I. Die Naturgeschichte.

Erste Stufe: Das Pflanzenreich.

1. Der Unterricht beginnt mit den Pflanzen der Umgebung.

Beschreibung einzelner Pflanzen:
a) Deutlich blühende: Bäume, Sträucher, Stauden, Kräuter und Gräser.
b) Undeutlich blühende: Schafthalm, Bärlapp, Farrnkraut, Moose, Flechten, Alge, Pilze.

Nutzen und Schaden derselben.

(Landwirthschaftliches.) Bedingungen zum Gedeihen der Pflanzen: Wasser, Boden, Luft, Sonnenlicht und Wärme.

2. Fremde Pflanzen, besonders solche, welche bei uns eingeführt und benützt werden.

Zweite Stufe: Das Thierreich.

1) Die Thierwelt in der Umgebung des Kindes.

Beschreibung einzelner Thiere.

Der Nutzen und Schaden und das Eigenthümliche im Leben derselben. (Landwirthschaftliches.)

Die Eintheilung in Säugethiere, Vögel, Fische und Amphibien u. s. w. und ihre Unterscheidung.

2) Ebenso fremde Thiere, welche für das Leben besondere Wichtigkeit haben.

Dritte Stufe: Das Mineralreich.

Auch hier beginnt man mit dem Bekannten und hebt aus den brennbaren Mineralien, Erden und Steinen, Metallen und Salzen

1) Die Geschichte der Offenbarung oder Grundlegung, Vorbereitung und Ausführung der göttlichen Anstalten zum Heile der Menschen, von Alois Meßmer, Professor der Theologie in Brixen, Freiburg im Breisgau, Herder'sche Buchhandlung 1857, wird dem Lehrer gute Dienste leisten. — Ebenso das Handbuch zu der biblischen Geschichte von Dr. Schuster.

nur diejenigen hervor, welche im gewöhnlichen Gebrauche vorkommen. Ihre Anwendung ist das wichtigste, wobei man Gelegenheit findet, auf das Nützliche und Schädliche derselben aufmerksam zu machen.

II. Die Naturlehre. §.405.

Bei dem reichlichen Stoffe einerseits, dem Mangel an Vorkenntnissen und der beschränkten Unterrichtszeit andererseits können nur einzelne Stücke aus der Naturlehre in der Volksschule mit Sorgfalt ausgewählt und behandelt werden. Diese sind übrigens doch nicht als Stückwerk zu betrachten und zu verachten, wenn das Einzelne mit der Abrundung gegeben wird, daß es als ein Ganzes erscheint und wenn es sich auf Anschauung gründet.

1) Erscheinungen, welche auf der Schwere der Körper beruhen.

(Das Gewicht; der Schwerpunkt; das Hinabgleiten von schrägen Flächen; der freie Fall; das Pendel; Gleichgewicht; Uebergewicht.)

2) Der Hebel.

a) Der zweiarmige — gleicharmiger, ungleicharmiger (die gewöhnliche Kaufmannswage, die römische oder Schnellwage, Scheere, Beißzange, Schaukelbalken, Tragstange über der Schulter, Pumpenschwengel, Hebstange; der Winkelhebel bei Schellenzügen. — b) Der einarmige Hebel (Schubkarren, zweiräderiger Karren, Schlüssel, Schneidmesser der Kaufleute, Nußknacker, Bohrer, Handruder der Schiffleute, Stangen, mit denen man Lasten fortschiebt; — Feuerzange, Tretbrett am Spinnrade).

3) Die Rolle.

Die feste, die bewegliche (der gewöhnliche Flaschenzug).

4) Erscheinungen an den flüssigen Körpern.

(Das Fließen des Wassers, die wagerechte Stellung der Wasseroberfläche, communicirende Gefäße, der Springbrunnen; — Vergleichung der Schwere des Wassers in verschiedenen Temperaturen unter sich und mit anderen Körpern — das Schwimmen, das Kochen, die Verdunstung — Nebel, Wolken, Thau, Reif, Regen, Schnee, Hagel.)

5) Erscheinungen an den luftförmigen Körpern.

(Wind, Sturm, Orkan; der Luftdruck, der Barometer, der Blasebalg und das Ventil, die Pumpe, Feuerspritze, Heber, Luftballon.)

6) Der Schall.

(Entstehung des Schalles, die Höhe des Tones, das Echo.)

7) Das Licht.

(Das Brennglas, die Zurückwerfung des Lichtes und die Dämmerung, der Spiegel, die Brechung der Lichtstrahlen, erhabene und vertiefte Brillengläser, der Guckkasten, das Fernrohr, das Mikroscop, die Farben, der Regenbogen, das Abendroth und das Blau des Himmels.)

8) Die Wärme.

(Die Leitung der Wärme, Anwendung guter und schlechter Wärmeleiter, Ausdehnung der Körper durch Wärme, das Thermometer, das Schmelzen.)

9) Der Magnet.

(Die Magnetnadel.)

10) Die Electricität.

(Die electrische Anziehung, der electrische Funke, Leiter der Electricität, das Gewitter und der Blitzableiter, die Berührungselectricität, der Electromagnet, der electrische Telegraph.)

§.406. II. Die Vertheilung des Stoffes in der Naturkunde auf die verschiedenen Klassen und Abtheilungen.

Bei den Kindern von 6—8 Jahren bietet der Anschauungsunterricht, bei denen von 8—10 Jahren, sowie in allen Klassen der einklassigen Schule das Lesen, der Aufsatz und die Religionslehre den Stoff zur Betrachtung der Natur im Allgemeinen.

In den mehrklassigen Schulen können diesem Unterrichte außer seiner Verbindung mit den eigentlichen Lehrgegenständen noch eine oder zwei Stunden die Woche zugewiesen werden, so daß in der zweiklassigen Schule, bei den Kindern von 10—14 Jahren, in einem Jahre mehr die Naturgeschichte, im anderen mehr die Naturlehre zu nehmen wäre; in den drei- und vierklassigen Schulen fiele jene mehr der oberen Mittelklasse, diese mehr der Oberklasse zu.

§.407. III. Die Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes in der Naturkunde.

Wir geben hier folgende Andeutungen:

1) Auf einem so umfangreichen Gebiete, wie das der Naturkunde ist, warnen wir vor Allem vor dem zu vielen Systematisiren und Spezialisiren. Gerade Lehrer, welche eine große Vorliebe für dieses Fach und eine gewisse Tüchtigkeit in demselben besitzen, fallen in diese Fehler, indem sie entweder beständig mit Definitionen beginnen und mit Eintheilungen und Klassificationen enden, oder bis zu den kleinsten Zellen und Gefäßen u. s. w. genau werden und dadurch Gegenständen viel mehr Bedeutung geben, als sie in Wirklichkeit oder doch für das Leben der Kinder haben. Besonders bei diesem Gegenstande muß in der Volksschule alles Dociren wegfallen; dagegen durch klare Anschauung, durch lebendige, sachgemäße Schilderung und Beschrei-

bung auf das Verständniß, aber zugleich auch auf das Gemüth der Schüler eingewirkt werden. Das Resultat des Unterrichtes darf nämlich nicht blos das Wissen sein, das ohnedies kein umfassendes werden kann, sondern auch die unschuldige Freude an der Natur, welche das Kind auch nach dem Austritte aus der Schule noch fort zur sinnigen Betrachtung der Werke des Schöpfers anregt.

2) Daß das Lesebuch in diesem ganzen Unterrichte die Bestrebungen des Lehrers nicht blos durch Mittheilung von interessantem Stoffe, sondern auch durch gelunge e, musterhafte Darstellung unterstützen müsse, ist bereits gesagt. Dabei muß aber vom Lehrer durchaus verlangt werden, daß er sich nicht mit dem Vorlesen oder Lesenlassen begnüge, sondern daß er mit Gewandtheit, Klarheit, Bestimmtheit und Lebendigkeit frei vortrage, dann erst lesen lasse und endlich noch durch Erklärung und Erweiterung des Gelesenen, sowie auch durch Wiederholung dem Ganzen Dauer und Leben gebe, dabei aber immer wieder die Blicke der Kinder von den Blättern des Buches hinauslenke in die Natur.

Ernste und gediegene Vorbereitung ist daher für ihn in diesem Gegenstande, sowie überhaupt in den Realien, unerläßlich.

3) Sowohl bezüglich des Unterrichtes in der Naturgeschichte, als auch in der Naturlehre merke sich der Lehrer noch, daß er sich zur Veranschaulichung zunächst an die Gegenstände selbst, und wo diese nicht zu Gebot stehen, an Modelle oder treue Abbildungen wende. Bei der Erklärung kann er sich da, wo das Lesebuch den Stoff bietet, an dasselbe halten. Er selbst findet Alles, was er sonst noch zu diesem Unterricht braucht, in jedem größeren Lehrbuche[1]).

4) Was den Unterricht in der Naturgeschichte insbesondere betrifft, so wird man am Besten die erste Stufe des Lehrganges, welche das Pflanzenreich behandelt, im Sommer durchnehmen, damit die Schüler oder der Lehrer die zu besprechenden Pflanzen in die Schule bringen können, die anderen Stufen im Winter.

---

1) Zu empfehlen sind:

Für die Naturgeschichte: J. Leunis, Schulnaturgeschichte, 3 Theile. Hannover, bei Hahn.

Für die Naturlehre: F. E. J. Crüger, die Naturlehre in der Elementarschule und F. E. J. Crüger, Schule der Physik. Erfurt und Leipzig, bei G. W. Körner. — Joh Müller, Lehrbuch der Physik und Meteorologie. 3 Bände. Braunschweig, bei Friedrich Vieweg u. Sohn.

So oft die betreffenden Gegenstände nicht herbeigeschafft werden können, ist eine gute Abbildung unumgänglich nothwendig.

5) Bei der Besprechung von Gegenständen aus der Naturlehre denken wir nicht an die Anschaffung kostspieliger Apparate. Ein fallender Stein, ein an den Lippen haftender hohler Schlüssel, ein umgekehrt in das Wasser gestülptes Trinkglas, ein volles Glas Wasser mit einem Stück Papier bedeckt und umgestürzt, ein Schwamm, der Wasser einsaugt, das Anschwellen einer an den Ofen gehängten Blase, das Trocknen eines Tuches an der Luft und hundert andere solche Dinge sind in der Volksschule ganz interessante Experimente, aus denen sich wichtige Erscheinungen mit Leichtigkeit erklären lassen. Was sich nicht mittels solcher einfachen Versuche veranschaulichen läßt, das gehört auch nicht in die Volksschule.

Werden Einrichtungen von Geräthen erklärt, so müssen entweder diese selbst, oder gute Modelle oder Abbildungen zur Hand sein.

§.408. 4. Die Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen.

I. Der Lehrgang in der Formenlehre[1]) und im Zeichnen.

Der Lehrgang, nach welchem, so weit als möglich, Formenlehre und Zeichnen mit einander gelehrt werden können, ist etwa folgender:

Erste Stufe.

Veranschaulichung und Begriff von Linien.

Die verschiedenen Arten von Linien; das Linienmaß; das Messen, Theilen und Zeichnen gerader Linien, letzteres in natürlicher Größe, in verjüngtem und vergrößertem Maßstabe, aus freier Hand und mit dem Lineal, mit Hilfe von Schiefertafel und Griffel und von Papier und Bleistift; Berechnungen mit Berücksichtigung von Fällen aus dem gewöhnlichen Leben.

Zweite Stufe.

Veranschaulichung und Begriff von Winkeln.

Die verschiedenen Arten von Winkeln nach ihrem Größenverhältnisse und ihrer Lage; das Winkelmaß; das Vergleichen, Theilen und Zeichnen derselben.

---

1) Gute methodische Winke und Ausführungen enthält die Schrift: Elementare Geometrie, theoretisch-praktisch dargestellt für Lehrer an Volksschulen und an den unteren Klassen der Realschulen von Dr. J. Schenckel.

Dritte Stufe.

Die Veranschaulichung und der Begriff von Flächen.

Die verschiedenen Arten von Flächen; das Flächenmaß; das Messen, Theilen und Zeichnen der Flächen, wie oben in der ersten Stufe; Berechnungen mit Berücksichtigung von Fällen aus dem gewöhnlichen Leben.

Vierte Stufe.

Veranschaulichung und Begriff von Körpern.

Die verschiedenen Arten von regelmäßigen Körpern (Würfel, Parallelepipedum, Prisma, Pyramide, Kegel, Walze, Kugel) gegenüber den unregelmäßigen; das Körpermaß; das Messen, Theilen und Zeichnen von Körpern; Berechnungen mit Berücksichtigung der Fälle aus dem gewöhnlichen Leben.

II. Die Vertheilung des Stoffes in der Formenlehre und im Zeichnen. §.409.

Die Vorbereitung auf diesen Unterricht geschieht in der Elementarklasse durch sorgfältige schriftliche Vorübungen auf den Schreibleseunterricht, in der unteren Mittelklasse durch die speziellen Vorübungen auf das Schönschreiben und durch Uebung einer correcten und regelmäßigen Schrift. In der ein- und zweiklassigen Schule setzt sich dann der Unterricht fort in Verbindung mit dem Schönschreiben und Rechnen. In der drei- und vierklassigen Schule kann er als besonderer Unterricht in den Stundenplan aufgenommen werden. Die erste und zweite Stufe tritt alsdann in der oberen Mittelklasse, die dritte und vierte Stufe in der Oberklasse auf.

III. Die Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes in der Formenlehre und im Zeichnen. §.410.

Was die Formenlehre betrifft, so kann von mathematischer Begründung und gar von mathematischen Beweisen keine Rede sein.

Es handelt sich in der Volksschule bei diesem Gegenstande nur um die richtige Anschauung der Linien, Winkel, Flächen und Körper ihrer verschiedenen Form nach und um das Erkennen und Unterscheiden derselben an Gegenständen, ferner um ihr Maß, ihre Lage und Richtung, ihr Verhältniß zu einander, ihre Berechnung und um die Anwendung des Gelernten auf Fälle im gewöhnlichen Leben.

Ueberall ist die klare Anschauung und Unterscheidung das erste, und sind die Resultate für das praktische Leben das wichtigste. Alles,

was für dieses keinen Werth hat, also rein wissenschaftlich ist, muß, wenn es auch noch so interessant wäre, ausgeschlossen bleiben.

Bezüglich des Zeichnens ist es von Wichtigkeit, daß der Lehrer an der Wandtafel correct vorzeichnet und ebenso nachzeichnen läßt. Nachdem dies gelungen, diktirt er, aber größtentheils mitzeichnend, und überzeugt sich dann von der Leistung der Schüler.

Zuerst geschieht die Uebung aus freier Hand und nach dem Augenmaß, dann erst mit Lineal und Zirkel. Die Ausführungen nach letzter Art können auch Hausaufgaben abgeben.

Die ersten Versuche jeder Uebung werden stets auf die Schiefertafel mit dem Griffel gemacht, die correcten Ausführungen zuletzt in ein reinliches Heft mit dem Bleistifte. Die Berechnungen können in dasselbe Heft reinlich und regelrichtig eingetragen werden.

Da, wo auf das Zeichnen besonderer Verhältnisse wegen ein vorzügliches Gewicht gelegt werden muß, kann es auch gesondert von der Formenlehre vorgenommen werden, und es treten alsdann neben dem oben angegebenen Vor- und Nachzeichnen die Vorlagen ein, welche Umrisse von Geräthen, Blumen, Thieren, Theilen des menschlichen Körpers darstellen. Auch die freie Aufnahme von Gegenständen nach der Dupuis'schen Methode wäre in diesem Falle mit den nothwendigen Beschränkungen zu empfehlen.

§.411. 5. Die Industrie in Mädchenschulen.

I. Wichtigkeit und Ziel des Industrieunterrichtes für Mädchenschulen.

Der Zweck einer jeden Volksschule ist es, die Kinder fürs praktische Leben zu erziehen. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, ist es klar, wie wichtig der Unterricht in der Industrie in Mädchenschulen ist. Welche Stellung auch das Mädchen im späteren Leben einnehmen mag, die Kenntniß und Gewandtheit in den weiblichen Handarbeiten ist ihm unbedingt nothwendig. Ja, wir stellen die Industrie in Mädchenschulen dem Rechnen, Lesen und Schreiben ganz gleich und möchten beinahe sagen, daß dem Mädchen eher Fertigkeit in diesen mangeln dürfe, als in jener.

Die Erlernung der weiblichen Arbeiten aber auf spätere Zeiten, etwa nach dem Austritt aus der Volksschule, verschieben wollen, hieße die meisten Mädchen in diesem wichtigen Gegenstande in Unkenntniß lassen; denn bei der größten Mehrzahl hört mit der Entlassung aus der Volksschule auch jede weitere Fortbildung auf. Zudem ist die Handarbeit ein wirksames Mittel, um die weibliche Jugend an Sittsamkeit, Ordnungsliebe und Häuslichkeit zu gewöhnen. Wir betrachten darum die Industrie nicht nur als eine Sache, mit der das Mädchen

in früher Jugend vertraut gemacht werden muß, weil sie fürs praktische Leben unbedingt nöthig ist, sondern auch als ein wichtiges Erziehungsmittel, um bei der weiblichen Jugend den Sinn für Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit rc. zu wecken und zu pflegen. Aus diesen beiden Gründen muß darum auch die Industrie ihren Platz unter den übrigen Unterrichtsgegenständen finden.

Entweder fällt nun dieser Unterricht in die Schulzeit, oder er ist auf die freien Tage verlegt. Da manche Eltern, besonders auf dem Lande, ihre Kinder an den s. g. Spieltagen gern zu anderen Arbeiten und Dienstleistungen gebrauchen, so wäre es rathsam, die Industrie in den Stundenplan aufzunehmen — fällt ja doch mancher Unterrichtsgegenstand für Knaben, z. B. Formenlehre, bei den Mädchen weg. Sollte der Verlust von vier Unterrichtsstunden, welche in jeder Woche für weibliche Arbeiten zu verwenden sind, als nachtheilig für den Gesammtunterricht erscheinen, so könnte man zwei Arbeitsstunden in, und zwei außer die gewöhnliche Schulzeit verlegen. Zum regelmäßigen Besuche dieser Industrieschule müssen aber alle Mädchen ebenso angehalten werden, wie zum gewöhnlichen Schulbesuche, und Nachlässigkeiten in dieser Beziehung wären auf gleiche Weise zu ahnden, wie die Vernachlässigung der übrigen Unterrichtsstunden.

Das Ziel der Industrieschule ist, daß das Mädchen vom ersten Gebrauche der Stricknadel an allmählig gründlich angelernt werde, alle gewöhnlichen, im häuslichen Leben vorkommenden Handarbeiten selbst zu verrichten. Hierher rechnen wir: das Stricken, Stopfen, Zeichnen, Flicken und Ausbessern, die Anfertigung neuer Hemden und sonstigen Weißzeuges. (Das Kleidermachen, sowie feinere Arbeiten, wie das Weißsticken und Filetstricken, können für eine Volksschule nicht verpflichtend sein; jedoch kann die Industrielehrerin bei günstigen Verhältnissen auch dieses zulassen.)

II. Stufengang für den Unterricht in der Industrie und Vertheilung des Unterrichtes auf die verschiedenen Schulklassen. §.412.

Es liegt sowohl im Interesse der Industrielehrerin, als der Kinder, daß auch bei Ertheilung dieses Unterrichtes ein geordneter Stufengang eingehalten werde. Ein Fehler unserer Zeit ist es, daß man häufig die Kinder in ihren weiblichen Arbeiten mehr mit solchen Dingen, die Unterhaltung, als mit solchen, die Nutzen bieten, beschäftigen will. Der erste Industrieunterricht beginnt mit dem Stricken, und dieses darf nicht eher gegen eine andere Arbeit vertauscht werden, bis das Kind einen Strumpf ordentlich stricken kann. Hierunter ist nicht blos zu verstehen, daß es egale Maschen machen könne, sondern es muß auch mit den Veränderungen, die bei jedem Strumpfe vorkommen, bekannt sein. Also muß das kleine Mädchen z. B. das Ränbchen, das Abnehmen, die Ferse, den Zwickel und das Zumachen verstehen, wenn auch die Lehrerin ihm dabei mit ihrem Rathe noch behülflich sein muß.

Der Unterricht im Stricken hat in der Elementarklasse zu beginnen und zwar aus verschiedenen Ursachen, wovon wir nur eine anführen wollen. Diese kleine weibliche Beschäftigung wird die Thätigkeit des Kindes wecken und es vor manchem Fehler bewahren, den die Langeweile mit sich bringt. Gewöhnlich ist die Schulzeit in dieser Klasse nur von kurzer Dauer, die Schulaufgaben sind unbedeutend, was soll und wird nun das kleine Mädchen mit seiner freien Zeit anfangen? Das Stricken hebt diese Bedenklichkeit. — Im ersten, zweiten und dritten Schuljahre ist in der Regel nur die Strickerei zu erlauben; im vierten mag bei fleißigen Kindern Häkeln und Straminzeichnen dazu

kommen und zwar könnte beim Häkeln folgender Stufengang beobachtet werden: a) das Häkeln von Mustern durch Zusammensetzung verschiedener Maschenarten; b) das Häkeln von Mustern durch Vereinigung verschiedener Farben; c) das Formenhäkeln z. B. Jäckchen, Häubchen u. dgl. Auch dürfte in diesem Jahre der Anfang mit der Nähnadel gemacht werden. Die nämlichen Arbeiten finden in der folgenden Klasse ihre Wiederholung; doch kann hier auch das Zeichnen auf Leinwand stattfinden. Im sechsten Schuljahre beginnt der Unterricht im Stopfen und Flicken: natürlich sind die genannten Arbeiten nicht auszuschließen, jedoch sollte hier das glatte Stricken nur ausnahmsweise erlaubt sein. Zum glatten Stricken rechnen wir aber nicht das Einstricken von Stücken, welches eigentlich nur eine Arbeit für größere Mädchen ist. Die zwei letzten Schuljahre sollen hauptsächlich zum Flicken und Nähen der Hemden benützt werden. Bei einzelnen Kindern kann man auch das Weißsticken und Filetmachen erlauben, obwohl dies eigentlich, wie schon oben bemerkt, kein Gegenstand des Unterrichtes in Volksschulen ist.

§.413. III. Art und Weise der Ertheilung des Unterrichtes in der Industrie.

Um den Erfolg des Industrieunterrichtes zu sichern, wären folgende allgemeine Regeln zu beobachten:

Erste Regel: Die Industrielehrerin hat vor Allem darauf zu sehen, daß ihre Schülerinnen nicht zerrissen erscheinen, in welchem Falle sie zuerst ihre eigene Kleidung auszubessern haben.

Zweite Regel: Beim Beginne des Unterrichts überzeuge sie sich, daß jedes Mädchen eine passende Arbeit habe. Dies wird geschehen, indem die Kinder auf ein gegebenes Zeichen die Arbeit ruhig auf den Arbeitstisch vor sich legen, während die Lehrerin von Bank zu Bank geht und mit schnellem Ueberblicke das Fehlende herausfindet. Nun wird oft Armuth als Entschuldigung der fehlenden Arbeit vorgeschützt. Um diesem Mangel abzuhelfen, findet in manchen Gemeinden die Einrichtung statt, der Lehrerin eine gewisse Anzahl Gemeindearbeiten zur Verfügung zu stellen, um solche zur Anfertigung an diejenigen Kinder zu vertheilen, welche aus dem angegebenen Grunde bisweilen keine Arbeit haben.

Dritte Regel: Die Lehrerin lasse in der Regel keine andere Arbeit anfangen, ehe die vorige von dem Kinde ganz fertig gemacht wurde, und von dieser Bestimmung gehe sie nicht leicht ab, um der kindischen Unbeständigkeit zu steuern.

Vierte Regel: Sie bestehe darauf, daß keine fertige Arbeit ohne ihre Durchsicht aus der Schule komme; schleichen sich während der Arbeit Fehler ein, so lasse sie dieselben gleich verbessern und gebe nur dem Willen des Kindes nicht nach, das sich so gern mit einer mangelhaften Arbeit begnügt und sich oft so schwer zum Auftrennen 2c. der nachlässigen Arbeit bequemt.

Fünfte Regel: Für Arbeiten, die man dem Kinde zu Hause begonnen und vielleicht schon zurecht geschnitten hat, kann die Lehrerin nicht verantwortlich sein. Daher ist es wünschenswerth, daß die Arbeiten in der Schule zugerichtet und angefangen werden. Dabei kann man auch das Kind anlernen, wie das Arbeitsmaterial zu behandeln ist. Jedoch soll durch diese Bemerkung nicht gesagt sein, daß das Kind nur während der Unterrichtszeit sich mit diesen Arbeiten beschäftige. Im Gegentheil soll die Lehrerin die Mädchen ermuntern und aneifern, auch zu Hause ihre freien Augenblicke mit nützlichen Handarbeiten auszufüllen. Wie manches Böse wird auf diese Weise vermieden!

Ueber die Art und Weise der Ertheilung des Industrieunterrichtes in Volksschulen geben wir noch folgende Winke:

Wie alle anderen Unterrichtsgegenstände muß auch der Industrieunterricht ein lebendiger und allgemeiner sein. Die Anweisungen über die vorkommenden Arbeiten sind laut zu geben, damit alle Schülerinnen davon Nutzen ziehen können. Außerdem überzeuge man sich durch Fragen, ob die Kinder die gegebenen Regeln auch begriffen und sich gemerkt haben. Kommen ähnliche Arbeiten wiederholt vor, so ist es rathsam, die Kinder zu befragen, wie sie diese Arbeit wohl zu machen gedächten. Sie werden sich gegenseitig corrigiren, bis sie mit Hilfe der Lehrerin das Richtige getroffen haben. Es kommt z. B. ein Kind zur Lehrerin und bittet sie, ihm einen Strumpf für ein zehnjähriges Mädchen anzufangen. Statt nun gleich diesem Wunsche zu entsprechen, frage man ein älteres Kind: Sage mir einmal, wie viele Maschen würdest du aufschlagen für ein Kind von 10 Jahren? Wie hoch strickt man gewöhnlich das Ründchen? Wie strickt man die Ferse? u. s. w. Ueberhaupt kann die gemeinsame Unterweisung nicht genug empfohlen werden. Auch leite man die Kinder zur selbstständigen Anfertigung der im häuslichen Leben vorkommenden Arbeiten an. Besonderen Werth lege man daher auf's Flicken, Nähen der Hemden und sonstigen Weißzeugs. Die Lehrerin weise ihre Schülerinnen an, bei Flickereien selbst die passendsten Stücke zu wählen, solche zurecht zu schneiden, aufzureihen u. s. f. Ebenso müssen die Kinder beim Verfertigen der Hemden angelernt werden, das Material selbst zuzuschneiden. Alle hieher gehörigen Regeln, z. B. wie viele Ellen man gewöhnlich zu einem Hemde braucht, der wievielte Theil der Leinwandsbreite auf die Zwickel zu nehmen sei, wie man diese, den Halsausschnitt, die Aermel ꝛc. schneide, sind allgemein zu geben, damit sie das Gemeingut aller Schülerinnen werden. Sollen die Kinder mehr Sicherheit im Zurichten bekommen, so wäre es vielleicht rathsam, sie erst an Papier probiren zu lassen. Auf diese Weise wird der Industrieunterricht praktisch fürs spätere Leben, und den Kindern wird er angenehmer und anziehender, weil er auch ihren Geist in Anspruch nimmt. Die Lehrerin unterstütze die Kinder natürlich mit ihrem Rathe, gebe aber nur selten ihrer eigenen Neigung nach, der Schülerin an der Arbeit zu helfen.

Ein anderes Mittel, um den Kindern Gewandtheit und Sicherheit in weiblichen Arbeiten zu verschaffen, besteht darin, die jüngeren und ungeübteren Kinder mit ihren Arbeiten an ältere und geübtere Mädchen zu verweisen. Das Sprüchwort „durch Lehren lernt man," findet auch hier seine Anwendung. Natürlich muß sich die Lehrerin von Zeit zu Zeit überzeugen, daß keine Fehler unterlaufen.

Wie nun die Kinder zu den verschiedenen Arbeiten anzuleiten seien, das wird jede Industrielehrerin, welche die nöthige Sachkenntniß besitzt, in den einzelnen Fällen von selbst finden; ohnedies ist bei der Mannigfaltigkeit derselben eine spezielle Anweisung nicht möglich. Der erste Unterricht im Stricken aber dürfte in einer stark besuchten Schule einige Schwierigkeiten bieten; darum fügen wir noch folgende Bemerkungen hierfür bei.

Die ersten Begriffe des Strickens können dem Kinde nur durch eine danebensitzende Person beigebracht werden. Ist dieses im Elternhause noch nicht geschehen, so ist es Gegenstand der Industrieschule, und um es der Lehrerin möglich zu machen, mehreren Kindern diesen besonderen Unterricht zu ertheilen, so rathen wir ihr, sich dazu der Hilfe anderer, im Stricken gewandter Kinder zu bedienen. Sie setze neben jedes der kleinen Anfängerinnen ein verständiges, braves Mädchen und lasse durch dieses dem Kinde die nähere Anleitung zum Stricken geben. Zur beiderseitigen Aufmunterung wird manchmal eine kleine Belohnung zweckmäßig sein, wenn die Erlernung des Strickens schnell und sicher vorangeht.

Das Material für diesen ersten Anfang soll, wo möglich, weiße Baumwolle sein, die mit nur zwei Stricknadeln bearbeitet wird.

In dem ersten Vierteljahre wird es kaum dahin zu bringen sein, daß die Kinder die Strickwolle auf die kleinen und schwachen Fingerchen nehmen, um überzuschlagen, und die Lehrerin sei in dieser Zeit nachsichtig. Im zweiten Quartale wären aber die kleinen Mädchen anzueifern, solches zu thun, und wir glauben nicht zu viel zu verlangen, wenn wir sagen, daß nach Ablauf des ersten Schuljahres alle Kinder diese gute Gewohnheit bereits angenommen haben sollen.

Ein anwendbares Mittel, um einen allgemeinen Fleiß beim Stricken zu erzielen, ist das Taktstricken. Bei Anfängerinnen, die bereits die Maschen einer Stricknadel abstricken können, bietet dasselbe keine besondern Schwierigkeiten. Gewöhnlich haben die ersten Strickarbeiten der Kinder keinen bestimmten Zweck, oder sie bestehen nur in Strumpfbändern und Hosenträgern; darum kann die Lehrerin bei Allen eine gewisse Anzahl Maschen aufschlagen, was die allgemeine Ordnung beim Taktiren befördern wird. Zuerst gebe man den Kindern einen Augenblick Zeit zum Anfangen der Stricknadel, sodann wird man zählen: 1 — hineinstechen; 2 — drüberschlagen; — 3 herausstechen; 4 — das Fallen der Masche vom linken Stocke. — Nach einiger Zeit kann man den 4. Taktschlag weglassen, da dann auf den 3. die beiden letzten Bewegungen kommen. Sind die Maschen einer Nadel abgestrickt, so sagen die Kinder „Paus," und die Lehrerin wird einige Augenblicke warten lassen, damit etwaige Nachzügler mit fortkommen können. Die Stricknadel wird nun von Neuem angefangen und mit dem Zählen 1 — 2 — 3 — 4 u. s. w. fortgefahren. Wir sind jedoch nicht der Meinung, daß das Taktstricken die ganze Unterrichtsstunde andauere; es soll nur einen Theil derselben ausfüllen und mehr zur Belohnung der Kinder erlaubt werden. Es unterliegt keinem Zweifel, daß dieses Zählen, die Spannung und die Sorge, zur rechten Zeit fertig zu sein, eine aneifernde Wirkung hat und die Kinder erfreut.

Auch bei der größeren Abtheilung, die bereits mit Strumpfstricken beschäftigt ist, kann das Taktiren vorgenommen werden, nur mit dem Unterschiede, daß nach dem Abstricken einer Stricknadel keine Pause gemacht werden kann wegen der Verschiedenheit der Maschenzahl. Hingegen muß die Lehrerin von Zeit zu Zeit eine kurze Unterbrechung eintreten lassen, und auf ihren Ruf „Paus!" müssen alle Hände stille stehen. Es ist nicht nöthig, daß sie immer selbst durch Zählen den Takt angibt, sondern auch die Kinder sollen in einem ruhigen Tone zählen.

Zum Schlusse empfehlen wir recht, den Industrieunterricht den Kindern angenehm zu machen, indem man sie dabei von Zeit zu Zeit schöne, mitunter fromme Lieder singen läßt. Auch wäre es wünschenswerth, bisweilen eine fromme, lehrreiche Lectüre mit den Kindern vorzunehmen; größere Mädchen könnten sich beim Vorlesen abwechseln. Doch sollte sowohl der Gesang, als das Lesen nur zur Belohnung gestattet werden; im anderen Falle, wenn man genöthigt ist, aus irgend einem Grunde eine allgemeine Strafe aufzulegen, wäre die Untersagung dieses Vergnügens für die Kinder gewiß eine empfindliche und deßhalb auch wirksame.

§.414. Lections- und Stundenpläne.

Der speziellen Unterrichtskunde fügen wir noch die Lections- und Stundenpläne für die ein-, zwei- und vierklassige Schule an. Diejenigen für die dreiklassige Schule werden darnach ohne Schwierigkeit auszuführen sein.

Stundenplan.

Stunden.	Montag.
Von Uhr 8–9	I.) II. III.) Katech[…] mu[…]
9–9½	I. II. Sprac[…] lehre. III. Sprachl[…]
9½–10	I. II. Sprach-lehre. III. Sprac[…] lehre.
2–2½	I II Schö[…] schreib[…]
2½–3	III.
3–3½	I. II. Geogr[…] phie. III. Sprachl[…]
3½–4	I. II. Sprach-lehre. III. Lesen.
10–10½	I.) II.) Katech[…] bibl. […]schich[…]
10½–11	I. Lesen. II. Schreibl[…]
1–1½	I. Rechne[…] II. Schreibl[…]
1½–2	I. Rechnen. II. Schrei[…] lesen.

I. bede[…]
III. immer d[…]
telbaren Unt[…]

	Zahl der Stunden für die						
	I. Abtheil.		II. Abtheil.		III. Abtheil.		im Ganzen.
	unmittelbar.	mittelbar.	unmittelbar.	mittelbar.	unmittelbar.	mittelbar.	unmittelbar.
	4		4		4		4
	2		2		2		2
[…]am= […]phie	3/2	7/2	3/2	7/2	3/2	7/2	3
	2/2		2/2		4/2		3
	2		2		2		2
	2/2	4/2	2/2	4/2	2/2	4/2	3
	2/2		2/2				1
	2		2		2		2
[…]n:	14½	5½	14½	5½	14½	5½	20
[…]e.							
[…]nit	4/2	—	4/2				2
[…]er=	2/2		2/2				1
	—	—	4/2	6/2			2
	4/2	2/2	—	—			2
	2/2	2/2	—	—			1
	2/2	2/2	2/2	2/2			2
[…]n:	7	3	6	4			10

enplan

s Sommerkursus.

Stundenplan.

Zahl der Gegenstände.	Gegenstände.	Zahl der Stunden für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar.	II. Abtheil. unmittelbar.	II. Abtheil. mittelbar.	III. Abtheil. unmittelbar.	III. Abtheil. mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
	Oberklasse.							
1.	Katechismus . .	3		3		3		3
2.	Bibl. Geschichte .	2/2		2/2		2/2		1
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie u. Aufsatz) . .	3/2	4/2	3/2	4/2	3/2	4/2	3
4.	Lesen	3/2		3/2		3/2		3
5.	Schönschreiben .	1	2/2	1	2/2	1	2/2	1
6.	Rechnen . . .	2/2	4/2	2/2	4/2	2/2	4/2	3
7.	Gesang	2/2		2/2		2/2		1
	Im Ganzen:	10	5	10	5	10	5	15
	Elementarklasse.							
1.	Katechismus und bibl. Geschichte .	4/2		4/2				2
2.	Anschauungsunterricht	2/2		2/2				1
3.	Schreiblesen . .			6/2	6/2			3
4.	Lesen	2/2	2/2					1
5.	Schreiben . . .	2/2	2/2					1
6.	Rechnen . . .	2/2	2/2					1
	Im Ganzen:	6	3	6	3			9

s Sommerkursus.

Stundenplan.

Stunden.	Montag.
Von Uhr 8—9	I. II. III. Katech- mus
9—9¹/₂	I. Rechnen II. III. An- schauun unterr
9¹/₂—10	I. II. Rechnen III. Schre- lesen
10—10¹/₂	I. II. Sprach- lehre
10¹/₂—11	
1—1¹/₂	I. II. Sprach- lehre. III. Rechn
1¹/₂—2	I. II. Lesen. III. Rechnen.
2—3	I. II. Schön- schreib III. Schreibl
7—8	I. Rechne II. Rechnen.
	I. Rechnen. II. Rechne-
8—9	I. II. III. Katech- mus.
9—10	I. II. Lesen. III. Schreib- unterri
10—10¹/₂	III. Schrei- lese- unterri
10¹/₂—11	III. An- schauun unterri

I. bedeu III. immer di Schrift bede Sommerhalbj

	Zahl der Stunden für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar.	II. Abtheil. unmittelbar.	II. Abtheil. mittelbar.	III. Abtheil. unmittelbar.	III. Abtheil. mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
.	4		4		4	—	4
.	2		2		2		2
er= .		-	⁴/₂		⁴/₂		2
am= phie .	3	2³/₂	3	⁶/₂			3
.					⁸/₂	2⁴/₂	4
.	⁶/₂	²/₂	⁶/₂	²/₂			3
.	2		2				2
.	³/₂	2⁴/₂	³/₂	⁵/₂	²/₂	²/₂	4
.	2		2		2		2
n:	17¹/₂	8¹/₂	19¹/₂	6¹/₂	15	5	26
.	4		4		4		4
.	2		2		2		2
er= .					⁶/₂		3
am= phie .	3		3				3
.					⁶/₂	6	3
.	3		3				3
.	2		2				2
.	³/₂	³/₂	³/₂	³/₂			3
.	1		1				1
n:	16¹/₂	1¹/₂	16¹/₂	1¹/₂	12	6	24

…denplan

…r den Winter-, als Sommerkursus.

Stundenplan.

Zahl der Gegenstände.	Gegenstände.	Zahl der Stunden für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar	II. Abtheil unmittelbar.	II. Abtheil mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
	Im Winter.					
1.	Katechismus	4		4		4
2.	Bibl. Geschichte	2		2		2
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie und Aufsatz). . .	4/2	4/2	4/2	4/2	4
4.	Lesen	4		4		4
5.	Schönschreiben	2		2		2
6.	Rechnen	4/2	4/2	4/2	4/2	4
7.	Geographie	2		2		2
8.	Naturkunde	2		2		2
9.	Gesang	2		2		2
	Im Ganzen:	22	4	22	4	26
	Im Sommer.					
1.	Katechismus	4		4		4
2.	Bibl. Geschichte	2		2		2
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie und Aufsatz). . .	3/2	3/2	3/2	3/2	3
4.	Lesen	2		2		2
5.	Schönschreiben	2		2		2
6.	Rechnen	3/2	3/2	3/2	3/2	3
7.	Geographie	1		1		1
8.	Gesang	1		1		1
	Im Ganzen:	15	3	15	3	18

Sommerkursus.

Stundenplan.

Stunden.	Montag.
Von Uhr 8–9	I. II. Katechismus.
$9-9^{1}/_{2}$	I. Rechnen. II. Rechnen
$9^{1}/_{2}-10$	I. Rechnen II. Rechnen.
$1-1^{1}/_{2}$ $1^{1}/_{2}-2$	I.) II.) Anschauungsunterri
$2-2^{1}/_{2}$	I. Schreiben. II. Schreiblesen.
$2^{1}/_{2}-3$	I. Lesen. II. Schreiblef
$7-7^{1}/_{2}$ $7^{1}/_{2}-8$	I. II. Katechismus.
$8-8^{1}/_{2}$	I.) II.) Anschauungsunterri
$8^{1}/_{2}-9$	I. Schreiben, II. Schreiblese-unterri
$9-9^{1}/_{2}$	I. Lesen.
$9^{1}/_{2}-10$	I. Gesang

I. bedeu
— Die gespe
merhalbjahre

...stände.	Zahl der Stunden für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar.	II. Abtheil. unmittelbar.	II. Abtheil. mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
Winter.					
Verbindung mit	6		6		6
...rricht . . .	$2^{2}/_{2}$		$2^{2}/_{2}$		3
...richt			$^{8}/_{2}$	$^{8}/_{2}$	4
. . . .	$^{2}/_{2}$	$^{6}/_{2}$			1
. . . .	$^{4}/_{2}$				2
. . . .	$^{4}/_{2}$	$^{4}/_{2}$	$^{2}/_{2}$	$^{2}/_{2}$	3
. . . .	$^{2}/_{2}$		$^{2}/_{2}$		1
Im Ganzen:	15	5	15	5	20
...mmer.					
Verbindung mit	$2^{4}/_{2}$		$2^{4}/_{2}$		4
...rricht . . .	$^{6}/_{2}$		$^{6}/_{2}$		3
...richt			$^{6}/_{2}$	$^{4}/_{2}$	3
. . . .	$^{4}/_{2}$	$^{4}/_{2}$			2
. . . .	$^{6}/_{2}$				3
. . . .	$^{4}/_{2}$	$^{2}/_{2}$			2
. . . .	$^{2}/_{2}$				1
Im Ganzen:	15	3	10	2	18

denplan

(für den Winter-, als Sommerkursus.

Stundenplan.

Zahl der Gegenstände.	Gegenstände.	Zahl der Stunden. für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar.	II. Abtheil. unmittelbar.	II. Abtheil. mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
	Im Winter.					
1.	Katechismus	4		4		4
2.	Bibl. Geschichte	2		2		2
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie und Aufsatz). . .	4		4		4
4.	Lesen	2²/₂	²/₂	2²/₂	²/₂	4
5.	Schönschreiben	4		4		4
6.	Rechnen	⁴/₂	⁴/₂	⁴/₂	⁴/₂	4
7.	Geographie	2		2		2
8.	Gesang	2		2		2
	Im Ganzen:	23	3	23	3	26
	Im Sommer.					
1.	Katechismus	4		4		4
2.	Bibl. Geschichte	2		2		2
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie und Aufsatz) . . .	3		3		3
4.	Lesen	⁴/₂		⁴/₂		2
5.	Schönschreiben	2		2		2
6.	Rechnen	³/₂	³/₂	³/₂	³/₂	3
7.	Geographie	²/₂		²/₂		1
8.	Gesang	²/₂		²/₂		1
	Im Ganzen:	16¹/₂	1¹/₂	16¹/₂	1¹/₂	18

Sommerkursus.

Stundenplan.

Stunden.	Montag.	…stände.	Zahl der Stunden. für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar.	II. Abtheil. unmittelbar.	II. Abtheil. mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
Von Uhr 8—9	I. II. Katechismus.	…inter.					
9—9½	I. Rechnen. II. Rechnen.	. . . . . .	4		4		4
9½—10	I. Rechnen. II. Rechnen.	. . . . . .	2		2		2
10—11	I. II. Sprachlehre.	…rammatik, Or- …Aufsatz) . . .	4		4		4
		. . . . . .	4		4		4
		. . . . . .	2		2		2
1—2	I. II. Geographie.	. . . . . .	4/2	4/2	4/2	4/2	4
2—3	I. II. Lesen.	. . . . . .	2		2		2
		. . . . . .	2		2		2
		. . . . . .	2		2		2
		Im Ganzen:	24	2	24	2	26
		…mmer.					
7—8	I. II. Katechismus.						
		. . . . . .	4		4		4
8—8½ 8½—9	I. II. Lesen.	. . . . . .	6		2		2
		…rammatik, Or- …Aufsatz) . . .	2		2		2
9—9½ 9½—10	I. II. Sprachlehre.	. . . . . .	3		3		3
		. . . . . .	1		1		1
		. . . . . .	3/2	3/2	3/2	3/2	3
	I. bedeut… gesperrten Lett…	. . . . . .	2/2		2/2		1
		. . . . . .	1		1		1
		. . . . . .	2/2		2/2		1
		Im Ganzen:	16½	1½	16½	1½	18

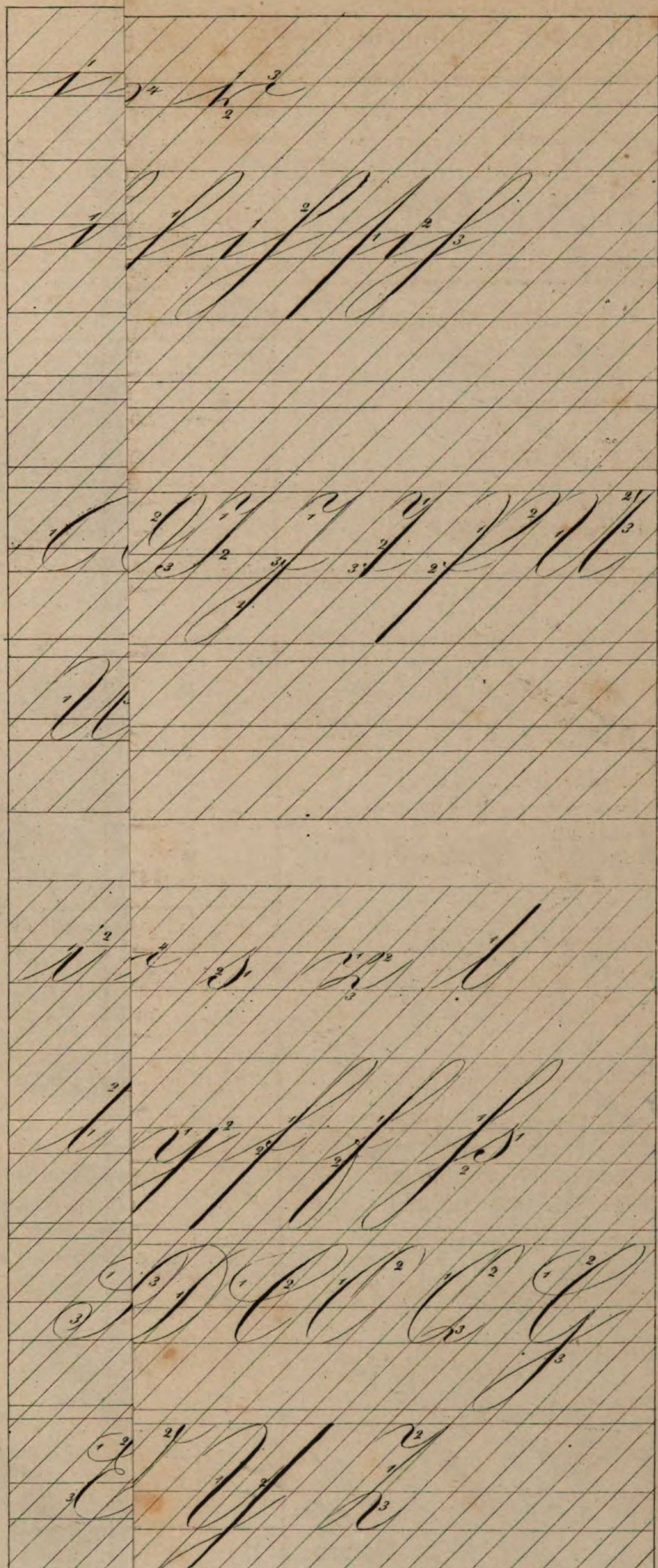
denplan

den Winter-, als Sommerkursus.

Stundenplan.

Zahl der Gegenstände.	Gegenstände.	Zahl der Stunden. für die I. Abtheil. unmittelbar.	I. Abtheil. mittelbar.	II. Abtheil. unmittelbar.	II. Abtheil. mittelbar.	im Ganzen. unmittelbar.
	Im Winter.					
1.	Katechismus	4		4		4
2.	Bibl. Geschichte	2		2		2
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie und Aufsatz) . . .	4		4		4
4.	Lesen	2		2		2
5.	Schönschreiben	2		2		2
6.	Rechnen	$^5/_2$	$^5/_2$	$^5/_2$	$^5/_2$	5
7.	Formenlehre	1		1		1
8.	Geographie	2		2		2
9.	Naturkunde	2		2		2
10.	Gesang	2		2		2
	Im Ganzen:	$23^1/_2$	$2^1/_2$	$23^1/_2$	$2^1/_2$	26
	Im Sommer.					
1.	Katechismus	4		4		4
2.	Bibl. Geschichte	2		2		2
3.	Sprachlehre (Grammatik, Orthographie und Aufsatz) . . .	2		2		2
4.	Lesen	2		2		2
5.	Schönschreiben	2		2		2
6.	Rechnen	$^4/_2$	$^2/_2$	$^4/_2$	$^2/_2$	3
7.	Geographie	1		1		1
8.	Naturkunde	1		1		1
9.	Gesang	$^2/_2$		$^2/_2$		1
	Im Ganzen:	17	1	17	1	18

Dl mit Angabe des Taktes.



Anhang.

Weil viele Geistliche und Lehrer Knaben im Meßdienen einüben müssen und wünschen, daß dasselbe nach den kirchlichen Vorschriften und mit Anstand und Würde geschehe, so wurde von mehreren Seiten der Wunsch ausgesprochen, eine Anleitung hierfür diesem Werke anzuschließen. Indem wir demselben nachkommen, bemerken wir aber, daß diese Abhandlung durchaus nicht als zum Werke selbst gehörig angesehen werden möge, weßhalb wir sie auch, von demselben getrennt, als Anhang geben.

Das Meßdienen.

Allgemeine Bemerkungen:

1) Zu diesem so wichtigen Amte dürfen nur solche Knaben zugelassen werden, die sich gut betragen und deren Aufführung namentlich in der Kirche ganz tadellos ist.

2) Es ist darauf zu achten, daß dieselben das Haar gehörig gekämmt, das Gesicht, und besonders auch die Hände rein gewaschen haben. Sie müssen überhaupt reinlich und ordentlich angezogen sein.

3) Es ist ferner darauf zu achten, daß die Knaben in der Sacristei sich still und ruhig verhalten. Deßhalb soll man nie erlauben, daß mehr, als gerade nöthig sind, sich dort einfinden, und daß diese nichts Unnöthiges, das Nöthige aber mit leiser Stimme reden.

4) Es muß, wo möglich, vermieden werden, daß dasselbe Kind mehrere heilige Messen nach einander dient.

5) Die Ministranten müssen Das, was sie zu sagen haben, laut, deutlich und richtig aussprechen. Die Einübung der Meßgebete übernimmt am besten der Geistliche, weil er Latein versteht. Wenn sie der Lehrer übernimmt, muß er sich zuvor der richtigen Aussprache versichern.

Von der Haltung der Meßdiener.

1) Der Ministrant muß beim Gehen, Stehen und Knieen seinen Körper stets gerade und aufrecht halten; namentlich beim Niederknieen muß er sich hüten, den Oberleib vorn überhängen zu lassen.

2) Wenn er steht, müssen die Fersen immer aneinander stehen.

3) Der Oberarm bis zum Ellenbogen muß stets fest an den Leib angeschlossen sein.

4) Die Hände müssen eng aneinandergeschlossen vor die Brust gehalten werden; dabei liegt der rechte Daumen in Kreuzform über dem linken; die Fingerspitzen sind aufwärts gerichtet.

5) Wenn der Ministrant an die Brust zu klopfen hat, so thut er dieses — ohne zu weit auszufahren und zu hart aufzuschlagen — mit der rechten Hand, die er ausstreckt und zu einem Pfötchen bildet. Die flache linke Hand legt er aber, — alle Finger aneinander geschlossen, — an die Herzgrube.

6) So oft er dem Priester Etwas überreicht, thut er dieses mit der rechten Hand, während er die linke, wenn sie frei ist, an die Brust legt. Zugleich macht er hierbei eine kleine Verneigung vor dem Priester.

7) Wenn er das Kreuz über sich selbst zu machen hat, so legt er immer die linke Hand an die Herzgrube und bezeichnet beim kleinen Kreuze (womit man sich beim ersten und letzten Evangelium bezeichnet) mit der inneren Seite des Daumens in Kreuzesform Stirne, Mund und Brust; beim großen Kreuze aber mit allen Fingern Stirne, Brust, linke und rechte Schulter und legt dann, ohne noch einmal die Brust zu berühren, die Hände wieder zusammen.

Vom Knieen.

Es gibt zwei Arten von Kniebeugungen für die Ministranten, nämlich mit einem Kniee und mit zwei Knieen.

1) Mit einem Knie, indem man das rechte Knie bis an den Boden niederbeugt. Körper und Haupt werden dabei nicht verneigt. Diese Art der Kniebeugung findet vor einem Altare, auf dem das heilige Sacrament gegenwärtig, aber nicht ausgesetzt ist, in folgenden Fällen statt:

a) wenn der Ministrant an einem solchen Altare vorbeigeht;

b) wenn er an einem solchen Altare ankommt;

c) während der heiligen Messe, so oft er an der Mitte des Altars vorübergeht;

d) wenn er nach geendigter Messe vom Altare weggeht;

2) Mit beiden Knieen und zugleich mit einer Verneigung des Hauptes, knieet er:

a) wenn er an einem Altare vorbeikommt, auf dem das heilige Sacrament ausgesetzt, oder wenn gerade die heilige Wandlung ist;

b) wenn er vorübergeht, da gerade die heilige Communion ausgetheilt wird;

c) wenn er zum Altare kommt oder vom Altare geht, worauf das heilige Sacrament ausgesetzt wäre;

d) ebenso knieet er mit beiden Knieen in jeder heiligen Messe, so oft er an seinem Platze ist.

Von den Verneigungen.

Es gibt für den Meßdiener zwei Arten von Verneigungen.

1) Die tiefe Verneigung. Bei dieser neigt er sich so tief, daß er mit der Spitze der Finger die Kniee berühren könnte. Dieselbe ist zu machen:

a) wenn er an einem Altare ankommt, worauf das heilige Sacrament sich nicht befindet;

b) während er knieend das Confiteor betet;

c) bei der Aufhebung des heiligen Sacramentes in der Wandlung und beim Domine non sum dignus;

d) wenn mit dem Hochwürdigsten Gute der Segen gegeben wird;

e) vor dem Austheilen der heiligen Communion, wenn der Priester spricht: „Ecce agnus Dei."

2) Die leichte Verneigung. Sie besteht darin, daß man den Kopf und ein wenig die Schultern nach vorn beugt, ohne jedoch den ganzen Oberleib zu beugen. Diese ist zu machen:

a) gegen das Crucifix beim Ausgehen aus der Sacristei und bei der Rückkehr in dieselbe;

b) beim Gloria Patri im Staffelgebete;

c) nach dem Indulgentiam bis zum Oremus ebenfalls im Staffelgebete;

d) so oft man auf die Epistel- und Evangelien-Seite des Altars kommt und von da fortgeht gegen den Priester;

e) vor dem jedesmaligen Einschenken und vor dem Händewaschen, ebenfalls gegen den Priester;

f) beim Agnus Dei während der heiligen Messe;

g) beim letzten Segen am Ende der heiligen Messe.

(Wenn mehrere Ministranten dienen, so haben sie darauf zu achten, sowohl die Kniebeugungen, als die Verneigungen gleichzeitig zu machen.)

Besondere Bemerkungen:

Verhalten der Meßdiener vor der heiligen Messe.

1) Der Meßdiener soll etwa eine Viertelstunde vor dem Gottesdienste zur Kirche kommen,

2) im Chore der Kirche sich hinknieen und das Hochwürdigste Gut anbeten.

3) Hierauf soll er sich in die Sacristei begeben, Talar und Chorhemd anziehen und sich bis zur Ankunft des Priesters ganz ruhig verhalten.

4) Bei der Ankunft des Priesters macht er gegen ihn eine leichte Verneigung und spricht zu ihm mit nicht zu lauter Stimme: „Gelobt sei Jesus Christus."

5) Er gießt demselben Wasser über die Hände, entweder aus dem Kännchen, oder indem er den Krahnen des Wasserbehälters aufdreht.

6) Er trägt das Meßbuch, nachdem es vom Priester aufgeschlagen worden, zum Altare und legt dasselbe auf den Meßpult, den Schnitt des Buches dem Kreuze zugekehrt.

Verhalten der Meßdiener bei der heiligen Messe.

A.

Was bei einer stillen Messe zu beobachten ist, wenn zwei zu dienen haben.

Vorbemerkung: Vor Allem müssen sie darauf achten, daß sie Alles, was sie zusammen zu thun haben, gleichzeitig machen.

Der Meßdiener auf der Epistelseite ist der Vordiener, der auf der Evangelienseite der Nachdiener.

I. Vom Gange zum Altare bis zum Anfange des Staffelgebetes.

In der Sacristei stellen sich beide neben den Priester, der eine zur Rechten, der andere zur Linken und machen mit diesem vor dem Crucifixe die leichte Verneigung.

Sie gehen dann mit gefalteten Händen und niedergeschlagenen Augen, langsamen und ernsten Schrittes, nebeneinander zum Altare.

Gehen sie am Hochaltare vorüber, in welchem das Hochwürdigste Gut aufbewahrt wird, so machen sie vor demselben Front und gleichzeitig mit dem Priester ihre Kniebeugung.

Am Altare angekommen, nimmt der Vordiener das Biret des Priesters, und alle drei zusammen machen gleichzeitig die vorgeschriebene Reverenz.

Der Vordiener trägt das Biret an den dazu bestimmten Ort und knieet sich auf seinen Platz, wie der Nachdiener.

II. Vom Anfange des Staffelgebetes bis zur Aufopferung.

Sobald der Priester herabkommt, stehen beide Meßdiener auf, treten neben den Priester, knieen nieder und beten knieend mit demselben das Staffelgebet.

Bei den Worten: In nomine Patris etc. machen sie das große Kreuz; bei Gloria Patri eine kleine Verneigung bis Sicut erat; bei Adjutorium nostrum wieder das heilige Kreuzzeichen.

Wenn sie zum Priester sagen: Misereatur tui u. s. w., so wenden sie sich mit einer kleinen Verneigung etwas dem Priester zu; ebenso bei den Worten tibi pater und te pater, wenn sie das Confiteor beten, bei welchem sie sich tief verneigen. — Bei mea culpa etc. klopfen sie dreimal auf die Brust.

Wenn sie nach dem Misereatur etc. „Amen" gesagt haben, richten sie sich wieder auf und machen bei Indulgentiam gleichzeitig mit dem Priester das Kreuz über sich.

Von den Worten: „Deus tu conversus" u. s. w. bis „Oremus" einschließlich bleiben sie leicht geneigt.

Sobald der Priester zum Altare aufsteigt, stehen die Ministranten auf, gehen an ihren Platz und knieen dort nieder. Beim Kyrie eleison beten die Ministranten dasselbe langsam und abwechselnd mit dem Priester; beim dominus vobiscum geben sie deutlich und ruhig die Antwort: Et cum spiritu tuo.

Sobald der Priester die Epistel gebetet hat, antworten sie: „Deo gratias" und stehen beide auf; der Nachdiener bleibt stehen, der Vordiener geht zur Epistelseite und stellt sich zur Rechten des Priesters, eine Stufe tiefer, als dieser.

Wenn der Priester in der Epistel (oder im Evangelium) niederkniet, so machen auch die Ministranten die Kniebeugung. Wenn in manchen Messen mit blauer Farbe der Priester sogleich nach dem Kyrie wieder an die Epistelseite geht und spricht: „Oremus! flectamus genua!" so antworten die Ministranten, auf ihrem Platze knieend: „Levate! und am Schlusse jeder Oration: „Amen"; so wie am Schlusse jeder Lection: „Deo gratias." Der Vordiener geht erst nach jener Lec-

tion, die der Priester liest, wenn er vorher dominus vobiscum gesprochen, zur Epistelseite.

Sobald der Priester vom Buche fortgeht, tritt der Vordiener an dasselbe, faßt es mit beiden Händen, dreht sich mit dem Buche ganz herum, geht von oben in schiefer Linie in die Mitte des Altars herab, macht dort eine Reverenz, geht zur Evangelienseite, stellt das Buch daselbst auf und bleibt eine Stufe tiefer, als der Priester, stehen und antwortet: Et cum spiritu tuo, macht bei Sequentia St. Evangelii das kleine Kreuz, spricht: „Gloria tibi Domine", geht sogleich in die Mitte, macht da eine Reverenz und geht an seinen Platz.

Am Schlusse des Evangeliums sagen beide: „Laus tibi Christe!" und knieen sich hin.

III. Von der Aufopferung bis zum Sanctus einschließlich.

Sobald der Priester den Kelch abdeckt, gibt der Vordiener, wo es Sitte ist, ein Zeichen mit der Schelle; beide stehen auf, kommen in der Mitte zusammen, machen die vorgeschriebene Reverenz und gehen zur Credenz.

Der Vordiener nimmt die beiden Kännchen und geht, sobald der Priester aus der Mitte tritt, zum Altare an der Epistelseite und stellt sich, ohne unten das Knie zu beugen, auf die zweitoberste Stufe, macht eine kleine Verneigung gegen den Priester, reicht demselben mit der rechten Hand das Weinkännchen, so jedoch, daß es beim Henkel genommen werden kann, nimmt es dann wieder zurück, hält ihm das Wasserkännchen hin und geht alsdann nach einer kleinen Verneigung, nach der Credenz, stellt das Weinkännchen hin, nimmt den Teller in die Linke, das Wasserkännchen in die Rechte und geht, den Nachdiener zu seiner Rechten, der das Lavabo-Tüchlein ausgebreitet in den Händen hält, zum Altare. Beide stellen sich zusammen auf die zweitoberste Stufe und machen eine kleine Verneigung gegen den Priester. Der Vordiener gießt nun langsam ein wenig Wasser über die Finger desselben, und der Nachdiener reicht das Tüchlein hin.

Wenn derselbe es wieder zurückerhalten hat, machen beide eine kleine Verneigung gegen den Priester, gehen an die Credenz, hierauf in die Mitte des Altars, beten dort knieend, aber ohne sich zu verneigen, das „Suscipiat" und begeben sich auf ihre Plätze.

Sobald der Priester Sanctus sagt, schellt der Vordiener dreimal.

IV. Vom Sanctus bis zum Domine non sum Dignus.

Sobald der Priester vor der Wandlung die Hände über den Kelch hält, nimmt der Vordiener die Schelle in die Hand und schellt zweimal, wenn der Priester das Kreuz über den Kelch macht.

Jetzt stehen beide Meßdiener auf, gehen in die Mitte, machen eine Kniebeugung, knieen sich alsdann auf die oberste Stufe des Altars hinter den Priester und nehmen den Saum des Meßgewandes.

Der Vordiener schellt bei der Wandlung: einmal, wenn der Priester zum erstenmal sein Knie beugt; mit drei Schlägen, wenn er die heilige Hostie oder den Kelch in die Höhe hebt, und einmal, wenn er zum zweitenmal sein Knie beugt.

Der Vordiener stellt jedesmal nach dem dritten Schellen die Schelle zu seiner Rechten, macht mit dem Nachdiener eine tiefe Verbeugung, und beide klopfen dreimal auf die Brust.

Bei „Nobis quoque peccatoribus" klopfen beide auf die Brust, gehen herab in die Mitte des Altars, machen eine Kniebeugung und begeben sich auf ihre Plätze.

Beim „Agnus Dei" machen sie eine kleine Verneigung und klopfen dreimal auf die Brust.

V. Vom „Domine non sum dignus" bis zum Schlusse der heiligen Messe.

Der Vordiener schellt, so oft der Priester „Domine non sum dignus" sagt, stellt dann die Schelle hin und klopft mit dem Nachdiener dreimal auf die Brust.

Sobald der Priester den Kelch abdeckt, stehen beide auf. Der Vordiener geht von seinem Platze aus zur Credenz, von dort mit dem Kännchen zur rechten Seite des Priesters, während der Nachdiener zur gleichen Zeit sich zur linken Seite des Priesters begibt. Beide machen jetzt zusammen eine Kniebeugung und sodann, während das heilige Blut genommen wird, eine Verneigung. (Diese Kniebeugung unterbleibt, wenn die Meßdiener erst dann zum Priester treten, wenn

derselbe das heilige Blut schon genossen hat, wie z. B. in dem Falle, daß er die heilige Communion schon ausgetheilt hat.)

Wenn der Priester nach der Communion den Kelch hinreicht, gießt der Vordiener langsam und vorsichtig etwas Wein in denselben; hierauf gießt er nach einer kleinen Verneigung Wein und Wasser über die Finger des Priesters, macht wieder eine kleine Verneigung und trägt die Kännchen zur Credenz. Der Nachdiener nimmt das Buch, geht unten in die Mitte, macht die Reverenz, geht die Stufen hinauf zur Epistelseite, stellt das Buch hin, geht zum Vordiener, beide alsdann in die Mitte, verbeugen sich und gehen auf ihre Plätze.

Anmerkung: Wäre die heilige Communion innerhalb der heiligen Messe auszuspenden, dann beten die Ministranten sogleich, nachdem der Priester den Kelch abgedeckt hat, das Confiteor; der Vordiener schellt dreimal bei „Domine non sum dignus."

Wenn der Priester beim letzten „Per omnia saecula saeculorum" das Buch nicht schließt, so steht, nachdem „Deo gratias!" geantwortet ist, der Vordiener auf und trägt das Buch auf die Evangelienseite. Er knieet sich sodann unten in die Mitte des Altars und läßt sich zugleich mit dem Nachdiener den Segen geben. Beide antworten „Amen" und begeben sich auf ihre Plätze, wo sie bis zum Schlusse des Evangeliums stehen bleiben.

Wenn eine Todtenmesse gelesen wird, gehen die Ministranten nach dem „Requiescant" nicht in die Mitte.

Wenn der Priester nach dem letzten Evangelium in die Mitte geht, holt der Vordiener das Biret und erwartet stehend, und ebenso der Nachdiener, den Priester; alle machen zusammen die Reverenz, worauf der Vordiener dem Priester das Biret darreicht.

Der Gang vom Altare ist der nämliche, wie der zu demselben. In der Sacristei stellt sich der Vordiener rechts, der Nachdiener links vom Priester, und beide machen mit ihm eine kleine Verneigung gegen das Kreuz.

Alsdann gießen sie wieder dem Priester Wasser über die Hände und empfangen hierauf knieend von ihm den Segen.

Dann ziehen sie sich ruhig aus, hängen Talar und Chorhemd an den bestimmten Platz, grüßen den Priester mit den Worten: „Gelobt sei Jesus Christus," gehen in den Chor, beten einige Augenblicke und entfernen sich still aus der Kirche.

Wenn nur ein Meßdiener dient, so hat er noch Folgendes zu beachten:

1) Sein Platz während der ganzen heiligen Messe ist immer auf der Seite, wo das Buch nicht steht; blos beim Gange zum Altare stellt er sich zur Rechten des Priesters, um das Biret abzunehmen, geht dann aber sogleich zu dessen Linken.

2) Bei der Aufopferung legt er, nachdem er die Kännchen mit Wein und Wasser gebracht, zuerst das Lavabo-Tüchlein auf den Altar und holt dann den Teller mit Wasser.

3) Nach der Communion bringt er zuerst die Kännchen und gießt ein, und nachdem er die Kännchen auf ihren Platz gestellt, trägt er das Buch auf die Epistelseite.

B.

Was bei einem Amte mit ausgesetztem Hochwürdigen Gute ohne Leviten zu beachten ist.

Für die Leuchterträger.

Im Allgemeinen.

1) Die Leuchterträger sollen, wo möglich, gleicher Größe sein.

2) Wenn sie den Leuchter tragen, so legen sie die eine Hand an den Fuß, die andere mit ausgestreckten Fingern an die Mitte (den mittleren Knopf) des Leuchters und halten ihn zur Seite, aber immer auswärts gerichtet. Der Vordiener legt darum die linke Hand an den Fuß des Leuchters, die rechte an die Mitte; der Nachdiener umgekehrt.

3) Die Leuchterträger gehen nach dem Rauchfaßträger; wird ein Kreuz getragen, so stellt sich der Kreuzträger in ihre Mitte.

4) Der Vordiener hat die Schelle, der Nachdiener das Velum für den Segen zu besorgen; wenn dies nicht etwa durch den Kirchendiener geschieht.

Im Besonderen.

1) In der Sacristei haben sie zuerst ihre Kerzen anzuzünden, stellen sich dann neben den Priester, machen eine kleine Verneigung und gehen zum Altare.

2) Am Altare angekommen, machen sie gleichzeitig mit dem Priester die Reverenz und stellen sodann ihre Leuchter etwa an die zweitoberste Stufe des Altars, wenigstens immer auf gleiche Höhe; der Vordiener trägt das Biret auf seinen Platz.

3) Wenn zur Aussetzung des Hochwürdigsten Gutes das Stühlchen gebraucht werden muß, so nimmt es der Nachdiener mit beiden Händen, stellt es in die Mitte des Altars, aber nicht zu nahe und nicht zu fern, knieet sich zu demselben und hält es mit seinen Händen, bis der Priester das Hochwürdigste herabgenommen hat. Hierauf steht er auf und trägt das Stühlchen, ohne rückwärts zu gehen, an seinen Platz. Hierauf nimmt er das Velum, ausgebreitet an beiden Enden, macht hinter dem Priester eine Kniebeugung und reicht es ihm, sobald es Zeit ist, mit Andacht und Anstand.

Der Vordiener schellt zweimal, sobald der Priester zum Altare hinaufsteigt, und dreimal, wenn er den Segen gibt.

Anmerkung: Wird das Hochwürdigste Gut von einem Altare zum anderen oder bei einer Prozession getragen, so wird nur von Zeit zu Zeit geschellt, besonders, wenn es nothwendig ist, um die Leute auf das Hochwürdigste aufmerksam zu machen.

4) Beim Evangelium stehen beide Leuchterträger an der schmalen Evangeliumseite. Sie nehmen deßwegen, sobald der Vordiener das Buch herumgetragen hat, die Leuchter; der Vordiener geht zum Nachdiener, und beide gehen dann zusammen (gleichzeitig auch die zwei anderen mit Rauchfaß und Schiffchen) auf die Evangelienseite und stellen sich so, daß die beiden mit Rauchfaß und Schiffchen in der Mitte stehen. — Während des ganzen Evangeliums bleiben sie ruhig stehen, ohne mit der Hand das Kreuzzeichen und ohne eine Kniebeugung zu machen.

Am Schlusse gehen sie auf ihre Plätze und knieen sich hin.

5) Aufopferung. Während des Altarincenses stehen die Leuchterdiener an der Credenz, kommen aber mit Wasser und Tüchelchen zum Altare, sobald der Priester die Mitte verläßt, um nach der unteren Epistelseite zu incensiren.

6) Beim letzten Evangelium stellen sie sich, und zwar ohne ihre Leuchter.

Anmerkung: In einem Todtenamte stellen sich die Leuchterträger beim Evangelium ohne Leuchter auf die Evangelienseite und klopfen beim „Agnus Dei" nicht auf die Brust.

Für den Rauchfaß- und Schiffchenträger.

Allgemeine Bemerkungen.

Vorbemerkung: Der mit dem Rauchfasse ist der Ober-, der mit dem Schiffchen der Unterdiener:

1) Wenn der Oberdiener das Rauchfaß zu halten hat, so nimmt er mit der rechten Hand die Ketten nicht weit vom Deckel des Rauchfasses, mit der linken, die er an die Brust legt, die zwei Ringe der Ketten. Hat er es hinzureichen, damit Weihrauch aufgelegt werde, so nimmt er am besten den Fuß des Rauchfasses, wenn er nicht zu heiß ist, in die linke Hand, mit der rechten zieht er die Ketten auf. Hat er es dem Priester in die Hand zu geben, so gibt er mit der rechten Hand die Ringe, mit der linken den unteren Theil der Ketten.

2) Der Unterdiener nimmt das Schiffchen in die linke Hand, den linken Oberarm legt er an die Brust an, den Unterarm streckt er aus; die rechte Hand legt er an die Brust und gebraucht sie nur, um das Schiffchen aufzumachen und das Löffelchen zu überreichen.

3) Um die Kohlen während des Gottesdienstes brennend zu erhalten, kann der Oberdiener das Rauchfaß etwas hin- und herbewegen. Wenn die Kohlen erlöschen wollen, so sind in der Sacristei glühende nachzuholen. Es kann dies am besten geschehen unter dem Gloria, dem Credo, der Präfation und nach der Communion.

4) Beim Incensiren darf das Rauchfaß nicht weit hinausgeschleudert werden.

5) So oft Ober- und Unterdiener vom Altare hinweg- oder hinzugehen, müssen sie immer zusammengehen. Der eine muß darum warten, bis der andere bei ihm ist.

Besondere Bemerkungen.

1) In der Sacristei hat der Oberdiener rechtzeitig für brennende Kohlen zu sorgen. Wird vor dem Weggange aus der Sacristei Weihrauch aufgelegt, so reicht er das Rauchfaß, der Unterdiener das Schiffchen. Beide stellen sich zwischen die Leuchterträger. Alle zusammen machen eine kleine Verneigung und gehen zum Altare; Ober- und Unterdiener vor den Leuchterträgern.

2) Einige Schritte vor dem Altare bleiben Ober- und Unterdiener stehen, machen Front vor dem Priester und eine kleine Verneigung und alsdann mit demselben und den Leuchterträgern die Reverenz gegen den Altar.

3) Segen. Sobald der Priester das Hochwürdigste Gut ausgesetzt hat und oben genuflectirt, um vom Altare herabzusteigen, genuflectiren gleichzeitig Ober- und Unterdiener, gehen zum Altare und knieen sich neben den Priester rechts und links nieder. Es wird Weihrauch aufgelegt und incensirt. Hierauf gehen sie einige Schritte vom Altare weg und knieen sich neben einander vor den Altar nieder. Der Oberdiener incensirt dreimal, wenn der Priester die Monstranz dem Volke entgegenhält, und dreimal, wenn er den Segen gibt, jedesmal mit tiefer Verneigung vorher und nachher. Sie knieen sich nun abermals neben den Priester, und begeben sich nach vollendetem Incense an ihren Platz, wo sie eine Kniebeugung machen.

4) Beim Staffelgebete knieen sie an der untersten Stufe der Epistelseite und bei „Indulgentiam“ gehen sie auf ihre Plätze.

5) Wenn Altar-Incens vorgenommen wird, gehen beide, sobald der Priester nach dem Staffelgebete oben genuflectirt, nach vorausgegangener Kniebeugung, zum Altare hinauf, lassen Weihrauch auflegen und der Oberdiener gibt dem Priester das Rauchfaß. Beide gehen dann mit dem Priester auf die unterste Stufe herab. Wenn das Hochwürdigste Gut incensirt ist, so geht der Oberdiener zur Epistelseite, nimmt das Buch und hält es während des Incenses auf dieser Seite; — der Unterdiener geht zur Evangelienseite und bleibt mit vor der Brust gefalteten Händen stehen, bis der Oberdiener das Rauchfaß von dem Priester erhalten hat. Beide gehen nun wiederum auf ihre Plätze und genuflectiren.

6) Sobald Gloria angestimmt ist, genuflectiren beide, gehen zur Sacristei, um frische Kohlen aufzulegen und kommen sogleich mit Rauchfaß und Schiffchen heraus. Dies thun sie auch, sobald die Präfation angestimmt ist; ebenso bei dem Pater noster, jedoch mit dem Unterschiede, daß sie sich, bis zum Segen des Priesters mit der Hand, neben die Leuchterträger knieen, diese in die Mitte nehmend. Nach diesem Segen holen sie Rauchfaß und Schiffchen aus der Sacristei.

7) Evangelium. Sobald der Priester nach der Epistel in die Mitte geht, genuflectiren beide und lassen von demselben Weihrauch auflegen. Hierauf gehen die vier Meßdiener, nachdem sie genuflectirt haben, zur Evangelienseite und stellen sich so, daß Ober- und Unterdiener die Mitte zwischen den beiden Leuchterträgern einnehmen. — Der Oberdiener gibt bei Sequentia St. Evangelii dem Priester das Rauchfaß. Nach dem Evangelium gehen alle auf ihre Plätze.

8) Incens bei der Aufopferung. Sobald der Priester, nachdem er den Kelch aufgeopfert, genuflectirt, genuflectiren beide gleichfalls auf ihren Plätzen, bringen das Rauchfaß und machen Alles, wie beim vorigen Incens, nur nimmt jetzt der Unterdiener das Buch.

9) Wandlung. Wenn der Priester die Hände über den Kopf hält, kommen Oberdiener und Unterdiener in der Mitte zusammen, um Weihrauch aufzulegen, machen eine Kniebeugung, gehen zur schmalen Epistelseite, knieen an der untersten Stufe, und der Oberdiener incensirt je dreimal bei der Erhebung der heiligen Hostie und des Kelches, immer mit einer kleinen Verneigung vor- und nachher. — Bei Nobis quoque peccatoribus gehen sie wieder auf ihre Plätze.

10) Letzter Segen, wie oben.

Anmerkung: Bei einem Todtenamte gehen Ober- und Unterdiener ohne Rauchfaß und Schiffchen zum Altare; nur bei der Aufopferung und Wandlung und zuletzt bei der tumba brauchen sie das Rauchfaß.

C.

Was bei einem Levitenamte mit ausgesetztem Hochwürdigsten Gute zu beobachten ist.

Außer dem Gesagten gilt für die Leuchterträger Folgendes:

1) Beim Beginne des Staffelgebetes stehen beide auf; der Nachdiener kommt zum Vordiener und geht mit ihm zur Credenz. Während des Staffelgebetes knieen sich beide hier nieder; ebenso knieen sie, wenn der Priester beim Credo sich kniet; ferner vor der Wandlung bis zum Pater noster und vor Agnus Dei, bis sie nach der Communion die Kännchen bringen müssen.

2) Hat der Subdiacon die Epistel gesungen, so trägt der Nachdiener den Pult auf die Evangelienseite.

3) Wenn der Priester das Evangelium still betet, nehmen die Leuchterträger ihre Leuchter, geben zum Altare, genuflectiren mit den Leviten, gehen dann mit dem Ober- und Unterdiener zum Evangelienpulte, stellen sich zu beiden Seiten des Pultes und hierauf, wenn das Evangelium gesungen ist, rechts und links vom Diacon, der den Priester incensirt. Hierauf gehen sie wieder zur Credenz zurück.

4) Wenn der Subdiacon zur Credenz kommt, um den Kelch zu nehmen, so hängt ihm der Vordiener das Velum um; alsdann bringen sie die Kännchen. Bei „Orate fratres“ bleiben sie an der Credenz.

5) Bei „Et ne nos inducas“ geht der Vordiener in die Mitte des Altars, genuflectirt mit zwei Knieen und einer kleinen Verneigung, geht zum Subdiacon und nimmt ihm das Velum ab.

6) Nach der Communion des Priesters bringt der Vordiener dem Subdiacon die Decke des Kelches.

7) Wenn der Subdiacon den Kelch zurückträgt, begleiten ihn beide mit ihren Leuchtern zum Altare und knieen an ihren gewöhnlichen Plätzen nieder.

Für Ober- und Unterdiener.

1) Beim Incens hält der Oberdiener das Rauchfaß, der Unterdiener aber gibt das Schiffchen dem Diacon. Ist der Weihrauch aufgelegt, so gehen sie sogleich, der eine zur Evangelien-, der andere zur Epistelseite, und verfahren wie oben angegeben ist. Wird der Priester incensirt, so stellen sich beide zum Diacon, der incensirt.

2) Wenn der Priester still das Evangelium gelesen hat, in die Mitte zurückkehrt und genuflectirt, so genuflectiren auch Ober- und Unterdiener, gehen zum Altare hinauf und lassen Weihrauch auflegen, stellen sich alsdann unten neben die Leuchterträger und gehen mit diesen zum Evangelienpulte. Der Oberdiener gibt bei „Sequentia St. Evangelii“ dem Diacon das Rauchfaß. Nach dem Evangelium stellen sich beide zu den anderen in eine Reihe, und gehen, sobald der Priester incensirt ist, auf ihre Plätze.

3) Nach dem Pater noster gehen sie an die Credenz auf die Evangelienseite und knieen und stellen sich, wie die Leuchterträger.

Bei diesen Rubriken ist vorausgesetzt, daß kein Ceremoniarius fungirt.

Mainz, Druck von Florian Kupferberg.

Naturgeschichte für Kinder in Volks-
schulen v. August Lüben Seminar-
direktor in Bremen. I–III. Theil a
a Thiere b. Pflanzen c Mineralien.

Ohler, Aloys K.

Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes eine systematische Darstellung des gesammten katholischen Volksschulwesens für Geistliche und Lehrer

Mainz 1865